



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA**
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

FRANCISCO JARDILSON BARROSO FERREIRA

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE**

MARANGUAPE

2024

FRANCISCO JARDILSON BARROSO FERREIRA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Profa. Dra. Simone César da Silva

Coorientador(a): Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida

MARANGUAPE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F383a Ferreira, Francisco Jardimilson Barroso.
 A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino
fundamental de uma escola pública do município de Caucaia - CE. / Francisco Jardimilson Barroso Ferreira. -
2024.
 121 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação
Docente, Campus Maranguape, 2024.
 Orientação: Profa. Dra. Simone César da Silva.
 Coorientação: Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida.
1. Avaliação da aprendizagem. 2. Contexto escolar. 3. Professores. 4. Práticas avaliativas. I. Título.
-

FRANCISCO JARDILSON BARROSO FERREIRA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 29/01/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone César da Silva (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida (Coorientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profa. Dra. Joyce Carneiro de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Dedico este trabalho aos meus familiares, amigos e aos professores que me acompanharam e me apoiaram ao longo desta jornada acadêmica.

Dedico ainda a mim mesmo. Aos desafios superados, às noites de estudo e ao esforço contínuo para alcançar meus objetivos. Este trabalho representa não apenas o fim de uma etapa, mas também a conquista de um objetivo pessoal. Que esta dedicação seja um lembrete de que sou capaz de enfrentar e superar qualquer desafio que a vida me apresentar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder a capacidade de buscar conhecimento, por me guiar durante todo o processo de pesquisa e por me inspirar a explorar novas ideias. Cada sucesso alcançado, cada descoberta feita e cada etapa concluída foram possíveis graças à sua infinita bondade e misericórdia;

Minha gratidão as minhas orientadoras, cuja sabedoria, orientação e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho;

Agradeço também aos meus professores e colegas de curso, cujas contribuições enriqueceram minha formação acadêmica. Através de debates, discussões e trocas de conhecimento, vocês me incentivaram a ir além e a explorar novas perspectivas. Sou grato pela colaboração e pela atmosfera de aprendizado que compartilhamos ao longo do curso;

A minha amiga Larissa, que nessa jornada foi minha parceira e esteve comigo nos momentos tensos e felizes;

Agradeço ainda a Elaine Lima, minha amiga, pelo incentivo e disponibilidade;

Minha equipe, a Diretoria de Avaliação da Aprendizagem – SME Caucaia, por toda compreensão e contribuição durante o período que estive ausente para cursar as disciplinas;

Não posso deixar de mencionar minha família e amigos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, oferecendo seu apoio emocional e encorajamento. Os incentivos constantes me deram forças nos momentos de desânimo e me motivaram a persistir em busca dos meus objetivos.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

(Freire, 1989, p.67)

RESUMO

Essa pesquisa aborda a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, com foco na prática pedagógica dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo possui o objetivo geral de compreender o processo de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para atingir esse objetivo, definiu-se três objetivos específicos: conhecer as concepções e perspectivas dos professores sobre a Avaliação da Aprendizagem; identificar os critérios e os instrumentos avaliativos que são mais presentes na prática pedagógica dos professores; investigar os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e se baseia na estratégia de estudo de caso. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública localizada em Caucaia, no estado do Ceará. O estudo envolveu a pesquisa bibliográfica, para embasar teoricamente a avaliação da aprendizagem no contexto educacional, a análise documental para compreender as diretrizes institucionais relacionadas à avaliação, a aplicação de um questionário exploratório aos professores para captar suas perspectivas e abordagens avaliativas. Autores como: Vianna (1995, 2000, 2003), Luckesi (2013, 2018, 2021), Suhr (2022), Antunes (2002); Hoffmann (2001, 2005, 2009); Gadotti (1999); Silva e Gomes (2018), Sant'Anna (2014); Libâneo (2013), Haydt (2008, 2011) entre outros, foram fundamentais para a construção da base teórica da pesquisa. A abordagem do estudo de caso, ancorada em André (2013), Yin (2001) e outros, permitiu a imersão no contexto escolar, possibilitando a identificação das práticas avaliativas dos professores. Esse estudo possibilitou uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no ambiente escolar que culminou no minicurso voltado para repensar a prática avaliativa no contexto escolar. Ademais, foi possível perceber que os docentes compreendem a importância da avaliação da aprendizagem no fazer pedagógico, embora ainda estejam vinculados a cultura da nota em detrimento dos aspectos qualitativos da aprendizagem. A pesquisa apontou que os critérios avaliativos mais utilizados para pensar os instrumentos avaliativos são baseados na preparação para avaliações futuras, no alcance dos objetivos educacionais e no contexto do estudante. No ato avaliativo ainda é predominante o uso de tarefas e provas escritas para definir o resultado positivo ou negativo da aprendizagem dos estudantes. Por fim, percebeu-se que o processo de avaliação é um desafio na contemporaneidade, pois embora a legislação e as correntes teóricas tenham evoluído nesse quesito, ainda há no contexto educacional um engessamento para quantificar a aprendizagem, reforçando a presença constante do uso probatório e seletivo da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Contexto escolar. Professores. Práticas avaliativas.

ABSTRACT

This research addresses the assessment of learning in the school context, focusing on the pedagogical practice of teachers who work in the early years of elementary school. The study has the general objective of understanding the learning assessment process in the pedagogical practice of teachers in the initial years of elementary school. To achieve this objective, three specific objectives were defined: to understand teachers' conceptions and perspectives on Learning Assessment; identify the criteria and evaluation instruments that are most present in teachers' pedagogical practice; investigate the challenges faced by teachers in the learning assessment process. The methodology used is qualitative in nature and is based on the case study strategy. The research was carried out in a public school located in Caucaia, in the state of Ceará. The study involved bibliographical research, to theoretically support the assessment of learning in the educational context, document analysis to understand institutional guidelines related to assessment, and the application of an exploratory questionnaire to teachers to capture their perspectives and assessment approaches. Authors such as: Vianna (1995, 2000, 2003), Luckesi (2013, 2018, 2021), Suhr (2022), Antunes (2002); Hoffmann (2001, 2005, 2009); Gadotti (1999); Silva e Gomes (2018), Sant'Anna (2014); Libâneo (2013), Haydt (2008, 2011) among others, were fundamental in building the theoretical basis of the research. The case study approach, anchored in André (2013), Yin (2001) and others, allowed immersion in the school context, enabling the identification of teachers' assessment practices. This study enabled a reflection on the assessment of learning in the school environment, which culminated in the mini-course aimed at rethinking assessment practice in the school context. Furthermore, it was possible to see that teachers understand the importance of evaluating learning in teaching, although they are still linked to the culture of grades to the detriment of the qualitative aspects of learning. The research showed that the evaluation criteria most used to think about evaluation instruments are based on preparation for future evaluations, the achievement of educational objectives and the student's context. In the assessment process, the use of tasks and written tests is still predominant to define the positive or negative result of students' development. Finally, it was realized that the evaluation process is a challenge in contemporary times, because although legislation and theoretical currents have evolved in this regard, there is still in the educational context a rigidity to quantify learning, reinforcing the constant presence of evidentiary use and selective assessment.

Keywords: Learning assessment. School context. Teachers. Evaluative practices.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	—	Série histórica do IDEB – Anos Iniciais (2013-2021)	30
Gráfico 2	—	Série histórica do SPAECE Alfa (2013-2022)	31
Gráfico 3	—	Série histórica do SPAECE – 5º ano – Língua Portuguesa e Matemática (2013-2022)	33
Gráfico 4	—	Taxas de rendimento – (2017-2022)	34
Gráfico 5	—	Situação de Leitura - 1º ano – 2023	36
Gráfico 6	—	Situação de Leitura - 2º ano – 2023	36
Gráfico 7	—	Situação de Leitura - 3º ano – 2023	37
Gráfico 8	—	Situação de Leitura - 4º ano – 2023.....	37
Gráfico 9	—	Situação de Leitura - 5º ano – 2023	38
Gráfico 10	—	Informações Pessoais dos Respondentes	39
Gráfico 11	—	Formação dos professores participantes da pesquisa	40
Gráfico 12	—	Critérios que orientam a elaboração de instrumentos avaliativos	92
Gráfico 13	—	Instrumentos/métodos avaliativos utilizados pelos professores.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	—	Estrutura da Pesquisa	22
Quadro 2	—	Percurso do Estudo de Caso	24
Quadro 3	—	Princípios básicos norteadores da Avaliação	46
Quadro 4	—	Pontos importantes que devem ser considerados para avaliar a aprendizagem	47
Quadro 5	—	As Gerações da Avaliação Educacional.....	48
Quadro 6	—	Os principais propósitos da avaliação na sala de aula.....	69
Quadro 7	—	Funções da avaliação da Aprendizagem.....	70
Quadro 8	—	Intenções do processo avaliativo.....	80
Quadro 9	—	Para onde vamos?.....	82
Quadro 10	—	Concepção de Avaliação da Aprendizagem.....	85
Quadro 11	—	Objetivos da avaliação da aprendizagem.....	87
Quadro 12	—	O desenvolvimento do Produto Educacional.....	98
Quadro 13	—	Estrutura do Minicurso.....	100
Quadro 14	—	Depoimentos dos professores.....	107
Quadro 15	—	Avaliação do Minicurso.....	109

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEC	Conselho Municipal de Educação de Caucaia
CNE	Conselho Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
2.1	A Pesquisa.....	21
2.1.1	<i>Instrumento de coleta de dados utilizado.....</i>	24
2.2	Contributos do Estudo de Caso como estratégia de pesquisa.....	26
2.3	O lócus da Pesquisa.....	27
2.3.1	<i>A Rede de Ensino do município de Caucaia.....</i>	28
2.3.1.1	<i>Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.....</i>	29
2.3.1.2	<i>Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE.....</i>	30
2.3.1.3	<i>Taxas de Rendimento – Aprovação, Reprovação e Abandono.....</i>	33
2.3.2	<i>A escola polo da pesquisa</i>	34
2.4	Os sujeitos da pesquisa.....	38
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E FUNDAMENTOS.....	43
3.1	Considerações iniciais sobre a avaliação da aprendizagem.....	44
3.2	As cinco gerações da Avaliação Educacional.....	48
3.2.1	<i>A primeira geração da avaliação: mensurar é o foco.....</i>	48
3.2.2	<i>A segunda geração da avaliação: necessidade dos objetivos de aprendizagem.</i>	50
3.2.3	<i>A terceira geração da avaliação: a ideia era o juízo de valor.....</i>	51
3.2.4	<i>A quarta geração da avaliação: inclusão da negociação para o enriquecimento do processo educacional.....</i>	55
3.2.5	<i>A quinta geração: a avaliação como construção social.....</i>	57
3.3	Avaliação da aprendizagem e as Concepções Pedagógicas.....	58
3.3.1	<i>A Pedagogia Tradicional.....</i>	59
3.3.2	<i>A Pedagogia da Escola Nova.....</i>	60
3.3.3	<i>A Pedagogia Tecnicista.....</i>	63
3.3.4	<i>A Pedagogia Libertadora.....</i>	64
3.3.5	<i>A Pedagogia Histórico-Crítica.....</i>	65
3.4	A função da Avaliação no processo de ensino e aprendizagem.....	67
3.4.1	<i>A função diagnóstica - avaliação diagnóstica.....</i>	70
3.4.2	<i>A função formativa - avaliação formativa.....</i>	71

3.4.3	<i>A função classificatória – avaliação somativa.....</i>	72
4	PRÁTICAS AVALIATIVAS NUMA PERSPECTIVA MEDIADORA DE FORMAÇÃO.....	74
4.1	A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.....	74
4.2	Avaliação Mediadora a serviço da aprendizagem.....	78
5	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS.....	84
5.1	A concepção de avaliação da aprendizagem: a perspectiva dos professores dos anos iniciais.....	85
5.2	Critérios e instrumentos avaliativos: a prática dos professores dos anos iniciais.....	91
5.3	Os desafios do ato de avaliar na visão dos educadores.....	95
6	PRODUTO EDUCACIONAL: MINICURSO – REPENSANDO A PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	97
6.1	O desenvolvimento do Produto Educacional.....	98
6.2	Aplicação do Produto educacional.....	100
6.2.1	<i>O primeiro encontro formativo.....</i>	101
6.2.2	<i>O segundo encontro formativo.....</i>	104
6.3	Avaliação final do Minicurso.....	108
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	118
	APÊNDICE II - PERFIL DO ENTREVISTADO.....	119
	APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO.....	121

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema indispensável e relevante no campo da educação, uma vez que possui um papel importante no acompanhamento e no desenvolvimento dos estudantes. No decorrer dos anos, a compreensão e a prática da avaliação passaram por transformações significativas, indo além da mera atribuição de notas e classificações.

As minhas motivações como pesquisador se ancoram na oportunidade de refletir sobre a importância do ato de avaliar no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, durante o tempo que estive como diretor e coordenador escolar observava a prática avaliativa dos professores durante as aulas e percebia um distanciamento do processo avaliativo que de fato possibilitasse uma reflexão sobre a aprendizagem do estudante e proporcionasse mudanças metodológicas para o alcance dos objetivos educacionais.

As práticas avaliativas ainda são pouco discutidas dentro das instituições de ensino e os docentes, muitas vezes, nas suas formações, não são oportunizados a refletirem e discutirem sobre um processo de avaliação que venham resultar positivamente na ação educativa. Os professores ainda entendem que a ação de “dar” notas é suficiente para se ter um *feedback* no processo ensino e aprendizagem e acabam por deixarem de lado o aprofundamento nos estudos sobre os diversos tipos de avaliação tão importantes para a melhoria do processo educacional.

Atualmente, como diretor, na diretoria de avaliação da aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação do município de Caucaia, diversas inquietações surgiram ao observar as limitações e os desafios enfrentados no processo educacional da rede, que, conforme os dados do Censo Escolar, amarga indicadores educacionais abaixo do esperado, com série histórica marcada por reprovações e abandono.

Nesse cenário, as discussões têm ocorrido apenas em torno dos indicadores educacionais. Mas e a aprendizagem? Como os docentes utilizam o processo avaliativo a favor da aprendizagem? O que se percebe são processos que levam a falência do ato avaliativo. Essa prática que deveria ser utilizada para fundamentar a ação pedagógica, muitas vezes, tem se limitado a redução curricular com foco na preparação para as avaliações externas ou apenas determinado a aprovação e/ou a reprovação dos estudantes, sem levar em consideração o real objetivo da educação: a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é parte intrínseca da prática pedagógica escolar e proporciona meios para que a escola cumpra sua função social de desenvolvimento das aprendizagens curriculares previstas para cada ano da educação básica. Esse processo corresponde a um olhar sistemático e permanente da aprendizagem dos alunos tendo em vista

a dinamização curricular.

Consoante o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, lei 9394/1996, no art. 24, inciso V, alínea a, a avaliação do desempenho do aluno deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Dessa forma, é necessário superar as práticas avaliativas tradicionais em que a nota é o fator mais importante do processo. É indispensável o rompimento da concepção apenas classificatória e seletiva da avaliação, tendo em vista o fato de a escola ser um locus de formação que tem como missão proporcionar a evolução dos estudantes por meio do processo de aprendizagem.

Avaliar significa desenvolver métodos que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos, na qual eles próprios passam a ser testemunhas do progresso entre si dentro de suas individualidades, sem serem apenas classificados como piores ou melhores no processo de aprendizagem.

Algumas inquietações levam aos seguintes questionamentos: os docentes possuem formação de qualidade que viabilize o trabalho com a avaliação em prol da melhoria do processo de aprendizagem? Qual a visão desses profissionais em relação ao ato de avaliar? Os docentes compreendem os conceitos, os instrumentos e os tipos de avaliação como aliados ao processo educativo? Eles avaliam apenas para cumprir o que demanda a legislação para sua função ou buscam de fato avaliar para promover uma aprendizagem satisfatória?

Esses questionamentos corroboram o problema central da pesquisa, que consiste na seguinte pergunta: como o processo de avaliação da aprendizagem é abordado na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?

A escola tem passado por várias transformações que requerem dos partícipes do processo educativo a percepção holística da ação de avaliar. Não basta ver a avaliação como mero instrumento de classificação, é preciso repensar os conceitos e refletir sobre novas possibilidades de avaliar com vistas a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo geral compreender o processo de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e inspirado no estudo de caso, esta pesquisa pretende atingir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as concepções e perspectivas dos professores sobre a Avaliação da Aprendizagem.

- Identificar os critérios e os instrumentos avaliativos que são mais presentes na prática pedagógica dos professores.
- Investigar os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem.

Na primeira seção, apresenta-se o caminho da pesquisa, incluindo a apresentação dos autores que servem como fundamentação. Explica-se a metodologia adotada, o instrumento empregado para coleta e análise de dados, o local onde o estudo foi realizado e os sujeitos da pesquisa. A segunda seção é voltada para uma análise teórica, base fundamental para compreender a avaliação da aprendizagem. Nela explora-se os conceitos, a sua trajetória histórica, as concepções pedagógicas e a respectiva abordagem correspondente à avaliação da aprendizagem. Além disso, examina-se a função da avaliação, englobando os aspectos diagnósticos, formativos e somativos.

A terceira seção é destinada a discussão da prática avaliativa numa perspectiva mediadora e uma análise da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais sob a ótica dos documentos normativos. Na quarta seção, procede-se com a discussão dos resultados da pesquisa descrevendo as concepções, abordagens, critérios e instrumentos avaliativos e os desafios enfrentados na prática avaliativa no contexto escolar.

Por último, a quinta seção dedica-se à exposição do produto educacional resultante desta pesquisa, cujo propósito é contribuir significativamente para a formação dos professores da educação básica, tendo em vista a melhoria de suas práticas avaliativas.

Os resultados desta pesquisa mostraram elementos essenciais que apontam para a necessidade de aprimoramento nas práticas avaliativas, especialmente no que diz respeito à postura dos docentes. Reafirma a compreensão de que a busca por conhecimento, seja por meio de cursos e leituras, ou através da formação continuada, torna-se indispensável a discussão sobre a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. Ficou evidente que, embora os professores reconheçam a importância da avaliação na prática pedagógica, persistem abordagens mais tradicionais, centradas na verificação de aprendizado por meio de provas, exercícios e arguições, com menor atenção aos aspectos qualitativos e subjetivos que poderiam enriquecer suas práticas.

Nesse sentido, essa dissertação busca contribuir para a melhoria das práticas avaliativas, oferecendo reflexões fundamentais para educadores, gestores educacionais e demais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa apresenta subsídios relevantes para o aprimoramento da prática avaliativa e a elaboração de projetos formativos na temática em

estudo, que possam contribuir para a construção de um processo avaliativo mais direcionado e focado no desenvolvimento integral dos estudantes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.”.

(Freire, 2013, n.p)

Consoante o pensamento de Freire (2013), infere-se que a compreensão da realidade é o ponto de partida essencial da pesquisa científica. Ao imergir nessa compreensão, o pesquisador pode formular hipóteses e soluções baseadas em evidências sólidas, transformando a realidade e construindo seu próprio mundo de conhecimento. Assim, a metodologia científica se torna uma estrutura que possibilita a compreensão e a transformação da realidade.

Nesta seção apresenta-se o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa, apontando elementos que são indispensáveis para a qualidade do estudo, como as contribuições do estudo de caso e a abordagem da pesquisa, os fundamentos teóricos e metodológicos, o lócus onde o estudo foi realizado, os sujeitos participantes e o instrumento para coleta de dados que foi utilizado. Os elementos supracitados são indispensáveis para a compreensão do percurso realizado para a obtenção dos resultados, tendo em vista que o planejamento qualitativo da pesquisa contribui para que o seu produto seja desenvolvido com maior rigor científico.

No sentido de pautar reflexões eficazes sobre o método, utilizaremos a contribuição de vários autores, dentre eles, destaca-se: Lazzarin (2017) e Ghedin (2011), cujo estudo apresenta as bases epistemológicas da pesquisa em educação; Appolinário (2011), Lakatos e Marconi (2003) e Ludke e André (1986), que tratam da metodologia da pesquisa; André (2013), que aborda os conceitos, fundamentos e a prática do estudo de caso; Yin (2001), que dispõe do planejamento e da condução do estudo de caso no desenvolvimento de pesquisas.

No decorrer desta seção, compreenderemos os contributos do estudo de caso nas pesquisas em educação e na investigação de uma situação dentro do seu contexto real. Visualizaremos o campo de pesquisa, conhecendo sua estrutura, características e desafios. Além disso, conheceremos os sujeitos investigados, com uma amplitude de dados que serão de extrema importância para a compreensão do fenômeno investigado.

2.1 A Pesquisa

A Pesquisa científica é necessária na sociedade contemporânea¹. Trata-se de um exercício sistemático pautado no rigor teórico e metodológico que permita explorar diversos cenários e dados coletados de forma a produzir o conhecimento científico. No geral, o conhecimento elaborado coloca a sociedade no caminho do progresso, amplia a compreensão de mundo e proporciona o desenvolvimento das teorias nas mais diversas áreas.

No campo educacional, a pesquisa científica exerce uma função significativa, uma vez que é a responsável por traduzir as reflexões necessárias para a melhoria da prática pedagógica, o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, a formação de professores, bem como, permite a identificação de desafios buscando melhorar o sistema educacional.

A educação, como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa. Dessa forma, cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma resignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras. Será fundamental que o método abra espaço para que os sujeitos envolvidos tomem consciência do significado das transformações (Ghedin, 2011, p. 40-41).

Seguindo esses pressupostos, o presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de natureza básica, que segundo Appolinário (2011, p. 146), tem como objetivo principal “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”. É do tipo exploratória uma vez que busca maior aproximação do pesquisador ao problema de pesquisa com intuito de tornar evidente a sua compreensão.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, apoiada no pensamento de Minayo (2007) na perspectiva de que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Lazzarin, (2017, p. 34) afirma que “a pesquisa qualitativa interessa-se pelos *qualia*, ou seja, pelos atributos holísticos e integrais de um campo social. Ela é interpretativa, dialógica, interativa (na relação entre pesquisador e o grupo e os indivíduos pesquisados)”.

¹ A sociedade contemporânea é denominada por alguns sociólogos, de “sociedade do risco” ou “hipermodernidade” (Lipovetsky, 2011); “sociedade pós-moderna” ou “modernidade líquida” (Bauman, 2001). Uma sociedade caracterizada pela incerteza e pelo consumismo desenfreado, onde tudo é produzido para durar pouco tempo, o que gera a necessidade de adquirir novos produtos constantemente. (OLIVEIRA *et al*, 2023, p.3)

A estrutura desta pesquisa é delineada de forma a compreender o processo de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O quadro 1 ilustra os objetivos do estudo, direcionados para a conhecer as concepções, abordagens e desafios enfrentados pelos professores na ressignificação das práticas avaliativas no contexto escolar contemporâneo. Além disso, a estratégia de aproximação com a realidade inclui a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a observação e a aplicação de um questionário exploratório para coletar informações das percepções dos professores e a observação em sala de aula para capturar as práticas avaliativas em ação.

Quadro 1 – Estrutura da Pesquisa

ESTRUTURA DA PESQUISA		
Objetivo Geral Compreender o processo de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	Objetivo Específico 1 Conhecer as concepções e perspectivas dos professores sobre a Avaliação da Aprendizagem.	Pesquisa Bibliográfica Livros, artigos, dissertações e teses.
	Objetivo Específico 2 Identificar os critérios e os instrumentos avaliativos que são mais presentes na prática pedagógica dos professores.	Pesquisa Documental Leis, resoluções, Projeto Pedagógico,
	Objetivo Específico 3 Investigar os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem.	Estudo de Caso Questionário Encontros Formativos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No primeiro momento da pesquisa, foi feito um estudo bibliográfico e documental, para fundamentar o trabalho, ancorado nas lições dos seguintes autores: Vianna (1995, 2000, 2003),

Luckesi (2013, 2018, 2021), Suhr (2022), Antunes (2002); Hoffmann (2001, 2005, 2009); Gadotti (1999); Silva e Gomes (2018), Sant’Anna (2014); Libâneo (2013), Haydt (2008, 2011) entre outros.

Esse momento da pesquisa proporcionou reflexões sobre o objeto em estudo e possibilitou a construção de conhecimentos, pois consoante o que afirma Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob nova ótica, chegando a conclusões inovadoras”.

Em seguida, utilizamos a pesquisa documental², que segundo Ludke e André (1986, p.38)

embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

No que tange aos documentos analisados, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, as resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, as leis municipais e resoluções do Conselho Municipal de Educação – CME, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Projeto Político Pedagógico – PPP.

No segundo momento, nos inspiramos no estudo de caso, que segundo André (2013, p. 97) “podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. Nesse diapasão, buscamos identificar, na compreensão dos docentes, as concepções, abordagens e obstáculos enfrentados na transformação das práticas avaliativas no contexto escolar.

O caso em estudo envolve uma escola pública localizada no município de Caucaia, no estado do Ceará. A escola abriga turmas da Educação Infantil (creche e pré-escola) ao Ensino fundamental (1º ao 9º ano), oferecendo um ambiente diversificado para a análise das perspectivas dos professores em relação à avaliação da aprendizagem, sendo foco desse estudo os anos iniciais do ensino fundamental. A instituição possui docentes dedicados e um contexto educacional caracterizado por desafios típicos de ambientes escolares contemporâneos, tais como: abandono, desestruturação familiar, baixa estima e desinteresse dos estudantes, valorização docente precária, etc.

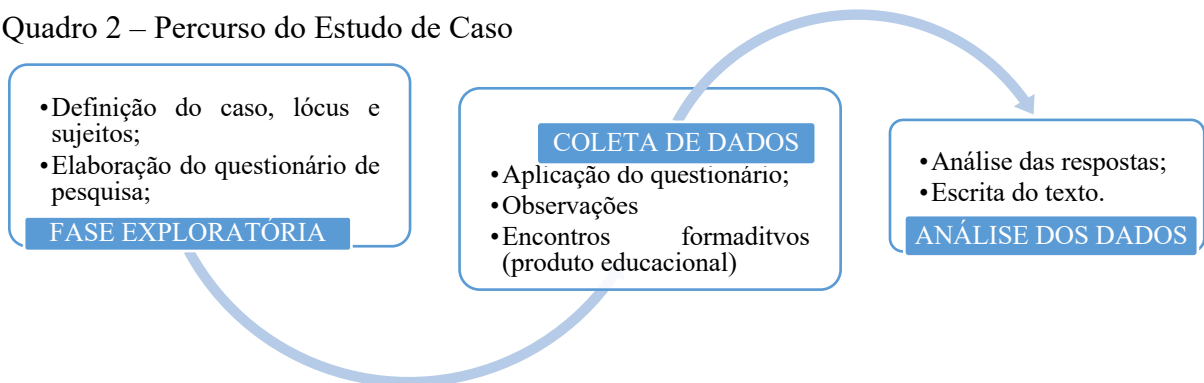
² Ludke e André (1986, p.38) consideram como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Ao selecionar essa escola como o cenário de investigação, buscamos compreender de maneira mais completa as complexidades e dinâmicas envolvidas nas práticas avaliativas dos professores dos anos iniciais no contexto real de sala de aula.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso consiste numa pesquisa empírica que se concentra na investigação de um fenômeno atual, ocorrido dentro do contexto da vida real, particularmente relevante quando as fronteiras entre o próprio fenômeno e o contexto em que está inserido não estão nitidamente demarcadas.

Os estudos de caso frequentemente seguem um padrão composto por três etapas principais: a fase exploratória, que envolve a definição dos focos de estudo; a fase de coleta de dados, em que o escopo da pesquisa é delimitado; e a fase de análise sistemática dos dados. Embora sejam identificadas como três fases distintas, essas diretrizes atuam como referências para a condução dos estudos de caso, visto que a pesquisa é intrinsecamente uma atividade criativa. Assim, é importante ressaltar que há possibilidades de combinar etapas, ampliar o alcance de uma delas ou até mesmo criar novas fases, dependendo das características e necessidades específicas do estudo em questão (André, 2013)

Quadro 2 – Percurso do Estudo de Caso



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O quadro 2 apresenta de forma específica e visual o percurso seguido durante o estudo de caso, contribuindo para a compreensão da metodologia e dos passos realizados para atingir os objetivos da pesquisa. Nas subseções seguintes, aprofundaremos a compreensão sobre o método utilizado, explorando detalhes importantes do processo de pesquisa adotado.

2.1.1 Instrumento de coleta de dados utilizado

Nesse estudo, o questionário foi o instrumento de coleta de dados utilizado, posto que possui um papel fundamental na pesquisa, proporcionando uma análise sistemática para a obtenção de informações dos participantes.

Lakatos (2003, p. 201), aduz que “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Nesse sentido, torna-se um dos principais métodos utilizados para obter dados de uma amostra da população em estudo. Sua importância reside na capacidade de coletar dados quantitativos ou qualitativos de maneira consistente, replicável e comparável, permitindo que os pesquisadores identifiquem padrões, tendências e relações relevantes.

No contexto da presente pesquisa, cujo tema versa sobre avaliação da aprendizagem no contexto escolar, o questionário permite acessar as percepções e práticas dos professores de maneira estruturada. As respostas coletadas fornecerão dados sobre como os professores compreendem e aplicam a avaliação da aprendizagem, suas estratégias e os desafios enfrentados.

O questionário foi estruturado da seguinte forma:

- Informações Pessoais;
- Formação Acadêmica;
- Experiência Profissional;
- Categoria 1: Concepções e perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem;
- Categoria 2: Critérios, instrumentos e práticas avaliativas;
- Categoria 3: Desafios no processo de avaliação da aprendizagem.

As respostas coletadas foram tratadas com total confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. As letras do alfabeto serviram de instrumento para referenciar as respostas dos professores. Para a análise, os dados coletados por meio do questionário foram organizados, categorizados e anonimizados³ para garantir a confidencialidade dos participantes. Após a sistematização, procedemos a análise das respostas de forma qualitativa, explorando a riqueza das palavras e da linguagem utilizada pelos participantes, com intuito de compreender as motivações, crenças e atitudes que permeiam as respostas. Segundo André (2013, p. 101):

a fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente concluída. O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em

³ Segundo a Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, no inciso XI do art. 5º, anonimização é a “utilização de meios técnicos razoáveis e disponíveis no momento do tratamento, por meio dos quais um dado perde a possibilidade de associação, direta ou indireta, a um indivíduo”.

diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. Nessa tarefa, o pesquisador pode utilizar alguma forma de codificação, como letras ou outro código, pode usar canetas de diferentes cores para distinguir temas significativos ou pode recorrer aos recursos de computador e até usar um software que destaque palavras ou expressões significativas. Esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente, em que aspectos comuns serão reunidos, pontos de destaque separados e realizadas novas combinações ou desmembramentos.

Superada a análise das respostas, foi escrita a redação final com os resultados da pesquisa. Para André (2013, p. 102):

a elaboração do relatório final é um grande desafio na condução do estudo de caso, pois exige certa habilidade de escrita por parte do pesquisador. Os relatos de caso apresentam geralmente um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações. A preocupação é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Nesse sentido, buscamos não apenas apresentar as informações colhidas, mas também de convidar o leitor a se imergir e a refletir sobre os achados da pesquisa para compreender com clareza os resultados e suas implicações.

2.2 Contributos do Estudo de Caso como estratégia de pesquisa

O estudo de caso consiste uma estratégia de pesquisa utilizada em diversas áreas do conhecimento, incluindo ciências sociais, ciências da saúde, negócios e educação. Os estudos de caso fornecem uma abordagem detalhada e aprofundada para investigar fenômenos em contextos reais. Segundo Gil, (2002, p.54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.”

André (2013, p.97), afirma que,

nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.

Os estudos de caso possuem um papel fundamental na pesquisa educacional ao descrever e analisar de maneira abrangente unidades sociais, considerando suas diversas dimensões e dinâmicas intrínsecas. Quando o objetivo é investigar fenômenos educacionais

dentro do contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso se revelam instrumentos de grande valor devido ao contato direto do pesquisador com os eventos e situações sob investigação, permitindo a descrição detalhada de ações e comportamentos, a captação de significados subjacentes, a análise das interações, a compreensão e interpretação das linguagens empregadas, além do estudo das representações presentes (André, 2013).

Sanches Peres e Santos (2005) estabelecem três princípios fundamentais a serem considerados ao optar pelo uso de estudos de caso qualitativos:

- **Construção Contínua do Conhecimento:** O primeiro princípio enfatiza que o conhecimento está em constante evolução. O pesquisador precisa adotar uma postura aberta e flexível, ancorada em um referencial teórico, mas disposto a incorporar aspectos novos e relevantes que possam surgir durante o processo de pesquisa.
- **Abordagem Multidimensional:** O segundo princípio destaca a importância de abordar o caso de maneira abrangente, considerando suas várias dimensões. Permite a utilização de diversas fontes de dados, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos.
- **Compreensão Múltipla da Realidade:** O terceiro princípio enfatiza a necessidade de considerar diferentes perspectivas sobre a realidade. O pesquisador busca de forma ética fornecer ao leitor as evidências utilizadas para suas análises. Dentre elas, destaca-se as descrições detalhadas de eventos, indivíduos e situações observadas, a inclusão de depoimentos, trechos de documentos e opiniões dos participantes.

De acordo com Bruyne, Herman e Schoutheete (1994), as vantagens do estudo de caso se ancoram nos seguintes pontos: fomentar a descoberta de novas oportunidades no desenvolvimento da pesquisa; lidar com situações concretas que permitem, se necessário, ajustes benéficos no caso em análise; estabelecer conexões entre a teoria (revisão bibliográfica) e a prática (pesquisa de campo); não exigir um único método de coleta de dados, possibilitando ao pesquisador a utilização de entrevistas, observações, relatórios e questionários.

Portanto, o estudo de caso proporciona a oportunidade de ampliar a compreensão, capturando a totalidade do indivíduo dentro do seu ambiente e viabilizando a análise da complexidade inerente aos processos em movimento, representando sua contribuição singular para a construção do conhecimento científico.

2.3 O lócus da Pesquisa

No âmbito desta pesquisa, encontra-se um cenário de investigação delimitado e contextualizado. O lócus da pesquisa representa o espaço onde as interações, eventos e

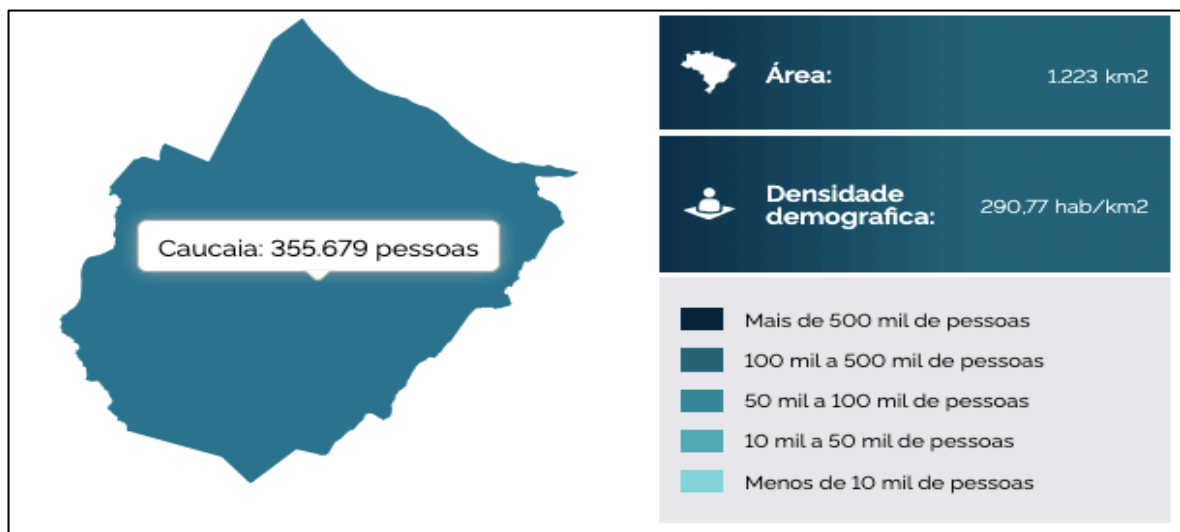
fenômenos de interesse se desdobram. Nesse espaço os contornos da análise ganham vida e as conexões entre variáveis começam a se entrelaçar.

Nessa perspectiva, o lócus não é apenas um cenário físico, mas um terreno fértil para a compreensão aprofundada das dinâmicas subjacentes. A escolha do local não se restringe à mera seleção geográfica, mas envolve também a delimitação conceitual que oferece ao pesquisador uma visão holística para explorar os elementos importantes que moldam o objeto de estudo. Desse modo, o foco na descrição e exploração do lócus serve como alicerce para as análises subsequentes, conferindo à pesquisa uma base sólida para a geração de reflexões e conclusões substanciais.

2.3.1 A Rede de Ensino do município de Caucaia

O município de Caucaia, localizado no estado do Ceará, tem suas raízes históricas estabelecidas desde sua fundação em 15 de outubro de 1759, coincidindo com o marco de sua emancipação política. Os habitantes locais, conhecidos como "caucaieiros", têm o privilégio de fazer parte da rica unidade federativa do Ceará, situada na mesorregião metropolitana e na microrregião de Fortaleza.

Figura 1 – Território do município de Caucaia.



Fonte: IBGE, Censo 2022 - População e Domicílios - Primeiros Resultados.

Em relação às características geográficas, Caucaia abrange uma área abrangente de 1.223 quilômetros quadrados. Conforme o Censo 2022, a população estimada de 355.679 habitantes ressalta sua importância e vitalidade. Com uma densidade populacional de 290,77 habitantes por quilômetro quadrado, a região testemunha uma dinâmica sociocultural intensa. Sua altitude de 29 metros acima do nível do mar contribui para o clima tropical semiárido

brando, que caracteriza a região com suas particularidades climáticas. Em decorrência da sua gigantesca área o município é dividido em seis regiões: Jurema, Sede, Praia, Br-020, Br-222 e Garrote (IBGE, 2022).

No ano de 2022, conforme os dados do Censo Escolar disponíveis no *site* do Qedu, o cenário educacional do município apresentou uma rede de educação básica diversificada, composta por um total de 143 escolas, abrangendo tanto áreas rurais quanto urbanas. Vale ressaltar a diversidade educacional da cidade, uma vez que possui escolas indígenas, do campo e quilombolas. O município contou com um contingente de 863 professores nos anos iniciais, 752 professores nos anos finais (Censo Escolar, 2022).

Em termos de matrículas, o alcance da educação abarcou diversas etapas. Nas primeiras fases, a Creche contou com 7.393 matrículas, enquanto a Pré-escola acolheu 7.679 alunos. Nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, foram registradas respectivamente 21.185 e 18.147 matrículas, evidenciando a amplitude e complexidade do sistema educacional municipal (Censo Escolar, 2022).

No que tange aos indicadores educacionais, que são ferramentas fundamentais para avaliar o desempenho do sistema educacional, destacam-se, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) e as taxas de rendimento (aprovação reprovação e abandono).

Os indicadores educacionais fornecem uma visão abrangente da situação da educação no país, nas diferentes regiões, estados e municípios, possibilitando o planejamento e implementação de políticas educacionais mais eficazes, com foco na melhoria contínua do ensino e aprendizagem e no alcance de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A seguir, aborda-se os indicadores específicos da rede municipal de ensino de Caucaia, cujo espaço abriga a escola lócus dessa pesquisa. A compreensão desses indicadores permitirá uma visão mais precisa do cenário educacional municipal, auxiliando na identificação de pontos fortes e desafios, servindo como base para a definição de estratégias e metas que visem o contínuo aprimoramento da qualidade do ensino e aprendizagem oferecidos pela instituição.

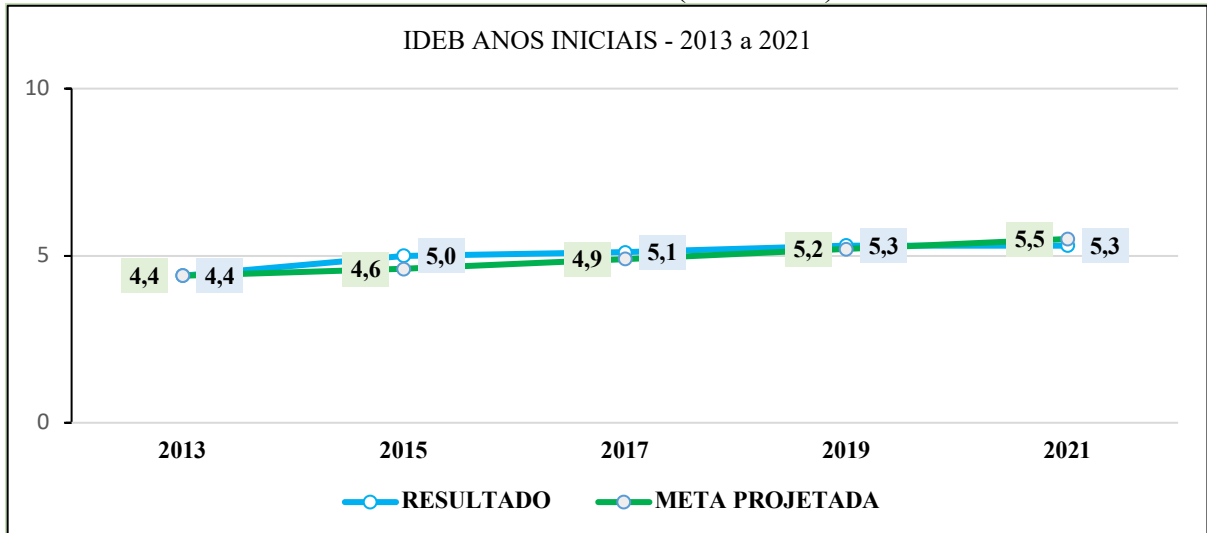
2.3.1.1 Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

O IDEB consiste num indicador que combina os resultados do SAEB e as taxas de aprovação dos alunos. Trata-se de um indicador do desempenho educacional ao longo dos anos e é utilizado para acompanhar o cumprimento das metas educacionais estabelecidas para as escolas, municípios, estados e para o Brasil como um todo. É uma ferramenta essencial para

monitorar a qualidade do ensino e avaliar se as políticas públicas estão surtindo os efeitos desejados no que se refere à aprendizagem dos alunos (INEP, 2007).

O gráfico 1, apresenta o desempenho do município no IDEB dos anos iniciais.

Gráfico 1 – Série histórica do IDEB – Anos Iniciais (2013-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos resultados do INEP, 2023.

Ao examinar os dados apresentados, podemos notar que o IDEB projetado, que reflete a meta estabelecida para o período, estabelece um crescimento ao longo das avaliações. O gráfico 1, aponta um progresso significativo no desempenho educacional, com o IDEB atingindo 5,1 em 2017, superando a meta original de 4,9.

Esse crescimento continuou nos anos subsequentes, com o IDEB alcançando 5,3 tanto em 2019 quanto em 2021. No entanto, é importante observar que, apesar de o IDEB ter se mantido acima da meta projetada desde 2017, houve um declínio em 2021, onde a meta projetada era de 5,5 e o resultado foi 5,3.

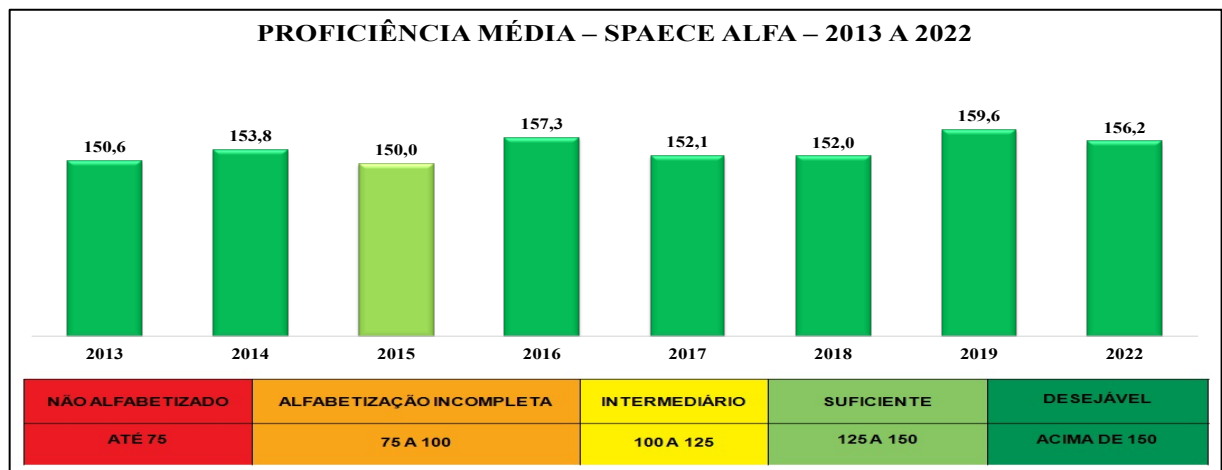
A partir desses resultados pode-se pensar práticas educacionais, na formação de professores e na implementação de políticas de incentivo à educação. O declínio recente em relação à meta projetada é um sinal da necessidade de um olhar mais aprofundando das estratégias educacionais em curso para identificar fatores que possam ter contribuído para essa redução ou ainda que possam impulsionar um melhor desempenho nos próximos anos. É de grande valia manter o foco na qualidade do ensino e na melhoria contínua, com intuito de garantir que as metas estabelecidas sejam alcançadas e até mesmo superadas, assegurando um desenvolvimento educacional positivo.

2.3.1.2 Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE

O SPAECE é um sistema de avaliação educacional utilizado no Estado do Ceará, com intuito de medir o desempenho dos estudantes em habilidades específicas, como leitura, escrita (SPAECE ALFA – 2º ano), língua portuguesa e matemática (5º e 9º ano). O SPAECE proporciona uma análise detalhada do ensino e aprendizagem, auxiliando no direcionamento de políticas educacionais mais efetivas e na identificação de possíveis lacunas que necessitam ser sanadas para melhorar o desempenho dos estudantes (Ceará, 2023).

No gráfico 3, veremos a série histórica do desempenho do município de Caucaia no SPAECE alfa – 2º ano.

Gráfico 2 – Série histórica do SPAECE Alfa (2013-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do CAEd/UFJF, 2023.

O desempenho em 2013 retratava um índice de 150,6, e em 2014, há um aumento para 153,8. No entanto, esse crescimento é seguido por um declínio para 150,0 em 2015. O desempenho volta a subir em 2016, atingindo 157,3, mas sofre uma redução novamente em 2017, com 152,1. Nos anos subsequentes de 2018 e 2019, os resultados permanecem relativamente estáveis, com índices de 152,0 e 159,6, respectivamente. Em 2022, o índice cai novamente para 156,2.

Ao analisar a série histórica do SPAECE, percebe-se que os resultados revelam uma certa estagnação no desempenho educacional ao longo dos anos. Embora o município historicamente se mantenha no padrão desejável, o resultado demonstra que os estudantes encerram o ciclo de alfabetização com algumas dificuldades nas habilidades de leitura.

A rede não alcança níveis de proficiência mais elevados, o que aponta para necessidade de um olhar específico para o ciclo de alfabetização, no que tange a formação de professores, material didático pedagógico e novas estratégias de ensino. Diversos de fatores influenciam na

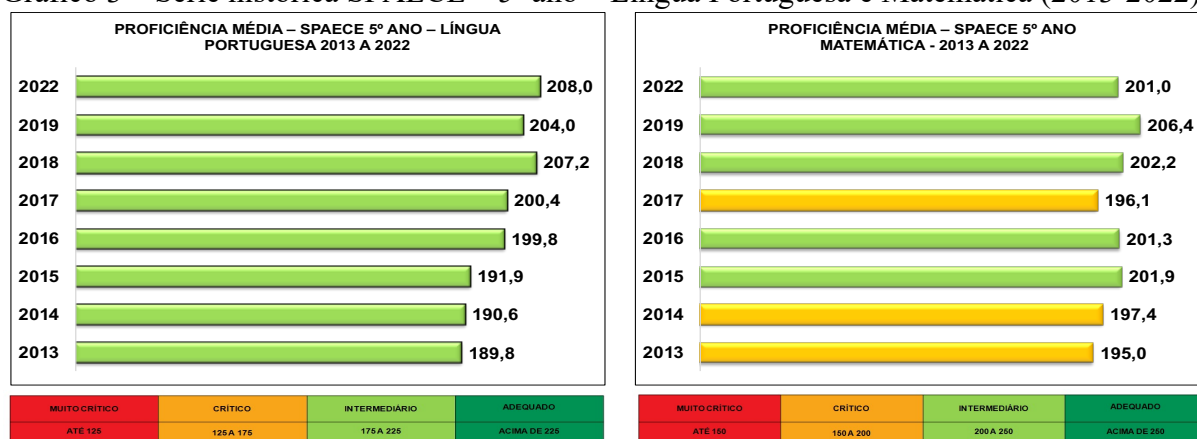
aprendizagem e podem ser determinantes para os estudantes aprendam com qualidade e por consequente consigam melhor desempenho no SPAECE Alfa. As políticas educacionais de alfabetização precisam ser pensadas para garantir que os estudantes, nessa etapa, consolidem as habilidades de forma qualitativa.

É necessário um olhar detido aos fatores que contribuem para o tímido desempenho da alfabetização no município. Esse olhar, envolve avaliar mudanças no currículo, nas abordagens pedagógicas, na formação de professores, no apoio educacional oferecido aos alunos e no suporte educacional do sistema municipal para as escolas. É importante identificar quais áreas específicas da aprendizagem estão apresentando maiores desafios e quais podem ser as estratégias mais adequadas para melhorar o desempenho dos estudantes.

É nesse sentido que se destaca a importância de monitorar e avaliar o progresso dos estudantes, identificar padrões e tomar medidas apropriadas para melhorar consistentemente a qualidade da alfabetização. Ademais, a garantia do tempo pedagógico e da estrutura necessária que favoreça um ambiente alfabetizador são iniciativas imprescindíveis para buscar resultados mais promissores.

O gráfico 4, mostra a série histórica do SPAECE em língua portuguesa e matemática no 5º ano.

Gráfico 3 – Série histórica SPAECE – 5º ano – Língua Portuguesa e Matemática (2013-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do CAEd/UFJF

O SPAECE do 5º ano em língua portuguesa, em toda a série histórica não há evolução na escala de proficiência para o nível adequado. Percebe-se uma estagnação no nível intermediário, fato que remete a reflexões sobre o desempenho nas habilidades mínimas do currículo de língua portuguesa do 5º ano. Essa análise nos mostra que, ao longo dos anos, houve uma tímida melhoria no desempenho, porém sem conseguir atingir um desempenho adequado.

Em matemática, o cenário é ainda mais preocupante. Fica evidente que o desempenho dos alunos não se caracteriza por uma tendência consistente de aumento ou diminuição. Pelo contrário, os resultados perpassam uma faixa relativamente estreita, sugerindo uma estabilidade.

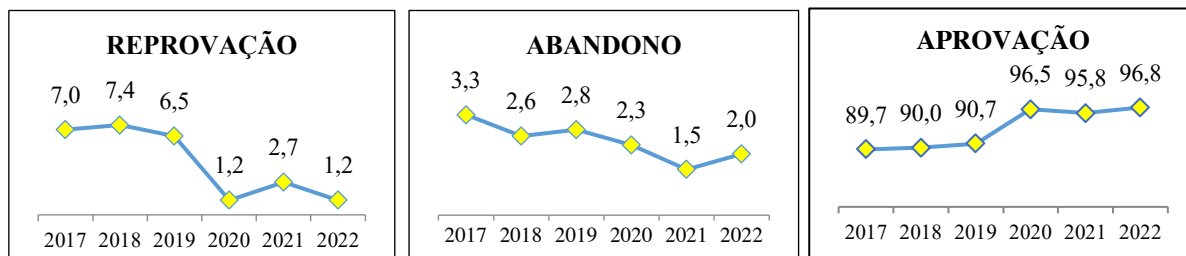
Os valores divididos em escalas de desempenho mostram que a maioria dos resultados se concentra na categoria intermediária, sendo perceptível que no decorrer da série histórica não há resultados registrados na escala "muito crítico", o que é um indicativo positivo. No entanto, a ausência de resultados na escala "adequado" merece atenção, levantando questões sobre o que pode estar impedindo os alunos de alcançarem esse nível desejado.

Nota-se a falta de progresso significativo no desempenho de língua portuguesa e matemática ao longo dos anos. Embora os valores oscilem, eles permanecem principalmente dentro da mesma faixa intermediária, sugerindo que os esforços para melhorar o desempenho não tem sido tão eficaz quanto o esperado. A falta de consistência nos resultados aponta para a necessidade de uma revisão e aprimoramento das estratégias educacionais e avaliativas.

2.3.1.3 Taxas de Rendimento – Aprovação, Reprovação e Abandono

A taxas de rendimento são indicadores que refletem o abandono, a aprovação e a reprovação dos estudantes em determinado período letivo. Essas taxas são importantes para avaliar o nível de eficiência e eficácia do sistema educacional, pois permitem identificar problemas relacionados à permanência dos alunos na escola e a progressão adequada deles nos estudos.

Gráfico 4 – Taxas de rendimento – (2017-2022)



Fonte: Censo Escolar. INEP, 2022.

A partir da análise dos dados supracitados, pode-se perceber uma tendência de melhoria nas taxas de aprovação. Em 2017, a taxa de aprovação foi de 89,7%, aumentando gradualmente para 96,8% em 2022. Paralelamente, nota-se uma queda consistente nas taxas de reprovação. Começando em 7,0% em 2017, a taxa de reprovação caiu para 1,2% em 2022.

As taxas de abandono apresentam um padrão menos consistente. Embora tenham diminuído ao longo dos anos, de 3,3% em 2017 para 1,5% em 2021, houve um pequeno aumento para 2,0% em 2022. Nota-se que, enquanto os esforços para evitar a reprovação dos estudantes parecem ter sido eficazes inicialmente, é visível a necessidade de abordagens mais robustas para manter a tendência de queda no abandono.

2.3.2 A escola polo da pesquisa

O polo dessa pesquisa é uma instituição pertencente à rede de ensino de Caucaia, mantida pela Prefeitura Municipal, subordinada técnica e administrativamente à Secretaria de Educação. A escola incorpora valores como respeito, solidariedade, dignidade e criatividade, centrando-se no indivíduo e baseando-se em princípios morais, éticos e religiosos. Além disso, a escola acolhe principalmente alunos de origens socioeconômicas mais baixas, não só do próprio bairro, mas também de localidades vizinhas como Campo Grande, Carrapicho e Área Verde. Ela possui um papel vital no crescimento intelectual e moral dos jovens e crianças dessas comunidades carentes, oferecendo suporte em meio às limitações econômicas e políticas enfrentadas pelas famílias.

Funciona em dois turnos, manhã de 7h às 11h e tarde de 12:20h às 16:20, atendendo alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Sua estrutura física é composta por: 12 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 coordenação, 01 sala dos professores, 01 cantina, 02 banheiros para os alunos, 02 banheiros para os funcionários, 01 depósitos para materiais, 02 dispensa, 01 pátio coberto e 01 biblioteca.

A escola é administrada pelo Núcleo Gestor, composto pela Diretor, duas Coordenadoras Pedagógicas, e o Secretário Escolar. O corpo docente é constituído por 29 professores. O corpo discente é formado por 467 alunos.

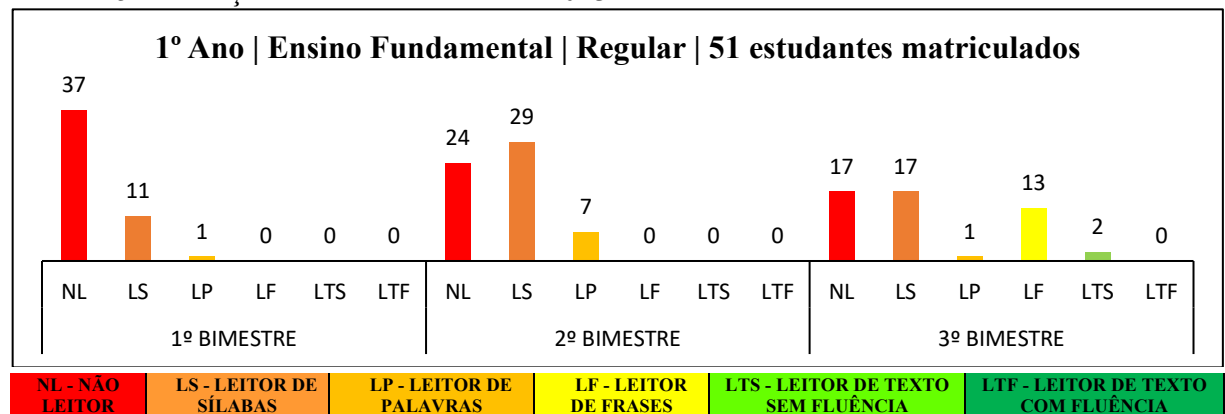
Em resposta à pandemia da COVID-19⁴, a escola tem se esforçado para adotar novas práticas educativas, incorporando tecnologia para manter a conexão com os alunos durante o período remoto.

⁴ A COVID-19 é uma doença originada pelo novo Coronavírus chamado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento desse vírus em 31 de dezembro de 2019, quando recebeu notificações de um grupo de casos de "pneumonia viral" em Wuhan, na República Popular da China. Em 11 de março de 2020, a OMS classificou a COVID-19 como uma pandemia. Para conter a propagação do SARS-CoV-2, responsável pela COVID-19, foram adotadas medidas sociais e de saúde pública, incluindo o fechamento de escolas. Como resultado, as instituições educacionais precisaram se adaptar para fornecer ensino remoto aos estudantes. (Organização Pan-Americana da Saúde)

Nesse contexto, diversos desafios se destacam. Eles abrangem um baixo índice de aprendizado, a presença ativa da violência e de grupos marginalizados, instabilidade residencial, desestruturação familiar, analfabetismo em domicílios, questões de saúde decorrentes da proximidade da escola a um aterro sanitário, falta de qualificações profissionais e ausência de conhecimento para fornecer suporte pedagógico adequado aos filhos enquanto exigem melhores condições sociais. Além disso, um número substancial de analfabetos e crianças fora da escola, somado ao quase colapso do sistema de educação pública, altas taxas de abandono e repetência escolar, e o descontentamento dos educadores devido a condições de trabalho e remuneração inadequadas, definem coletivamente a realidade enfrentada por nossa instituição educacional (PPP, 2021).

Em 2023, conforme os dados da Avaliação Diagnóstica do Sistema de Ensino de Caucaia -ADSEC de Leitura, realizada ao final de cada bimestre, a escola apresenta indicadores que demonstram a necessidade de um olhar aprofundado para a tomada de decisões que promovam a melhoria da aprendizagem. Vejamos:

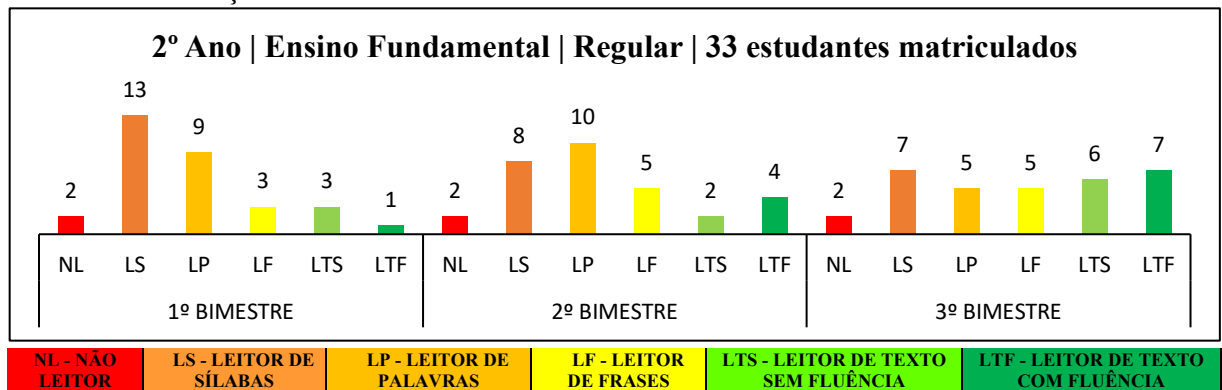
Gráfico 5 – Situação de Leitura - 1º ano - 2023



Fonte: Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC – SAAP

O Gráfico 5 retrata a situação de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental ao longo dos três bimestres. Embora demonstre um tímido progresso, é visível a persistência de um número expressivo de não leitores no 3º período, indicando um desafio no desenvolvimento dessa habilidade. Apesar do avanço na leitura dos estudantes, a estabilidade na categoria de leitores de frases revela uma lacuna na eficácia das intervenções ao longo do percurso.

Gráfico 6 – Situação de Leitura - 2º ano - 2023

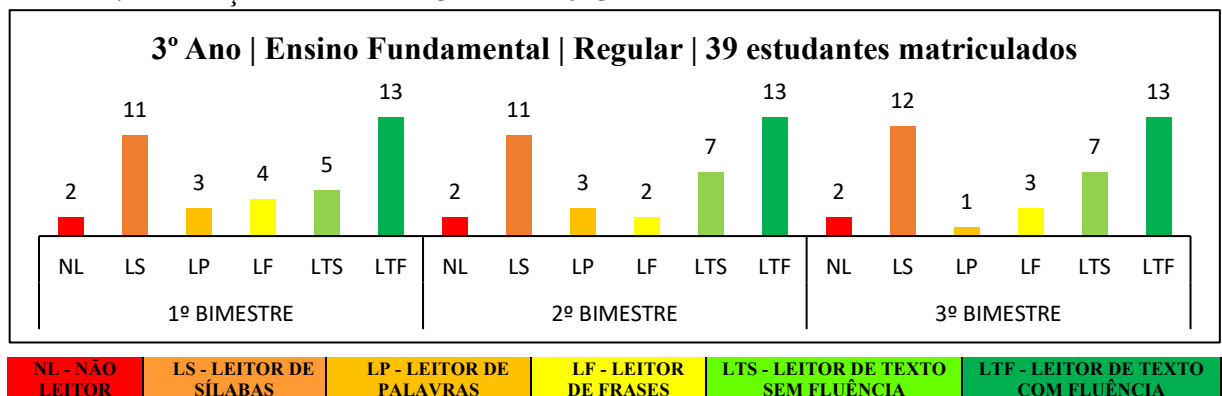


Fonte: Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC – SAAP

No que tange ao 2º ano do Ensino Fundamental, o Gráfico 6 mostra uma evolução, porém, tímida, no desenvolvimento da competência leitora ao longo dos bimestres. Nesta fase, que marca o encerramento do ciclo de alfabetização, é observável uma deficiência nessa habilidade, uma vez que apenas 13 dos 33 estudantes matriculados conseguem ler textos no 3º período.

A reflexão sobre esses dados nos permite inferir que há uma necessidade urgente de avaliar o impacto das estratégias pedagógicas utilizadas para desenvolver o processo de alfabetização durante o ciclo, uma vez que os estudantes não estão acompanhando o movimento alfabetizador, fato que compromete o desenvolvimento das demais habilidades curriculares.

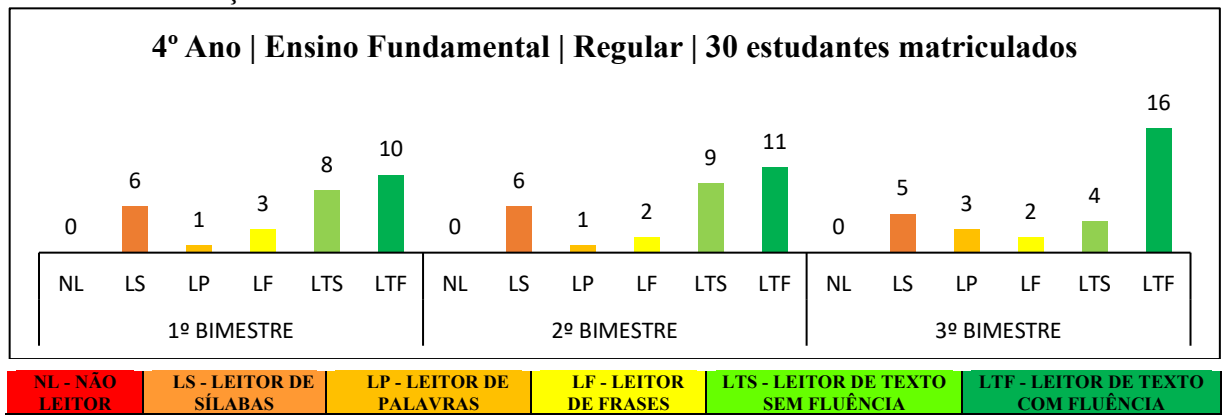
Gráfico 7 – Situação de Leitura - 3º ano – 2023



Fonte: Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC – SAAP

A situação no 3º ano revela um cenário preocupante. O nível de leitura dos estudantes basicamente não evoluiu durante os três períodos letivos. Além de um número elevado considerando a soma dos alunos não leitores e leitores e sílabas nessa etapa, no 3º período, percebe-se que as ações desenvolvidas foram pouco eficazes para o desenvolvimento da fluência.

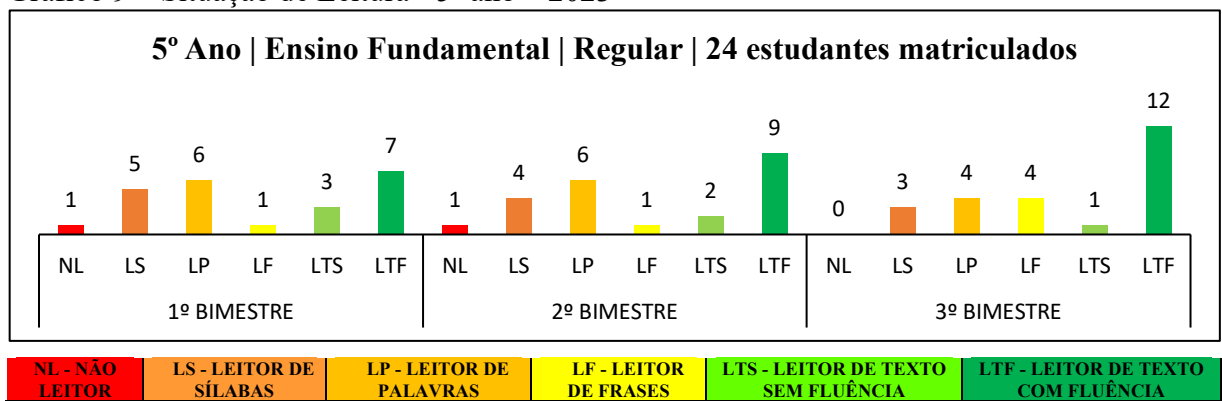
Gráfico 8 – Situação de Leitura - 4º ano – 2023



Fonte: Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC – SAAP

No 4º ano, a escola apresenta dados mais confortáveis. A maioria dos estudantes (20) são leitores de texto e os demais (10) caminham para o aprimoramento dessa competência. Nesse cenário, a avaliação específica de cada estudante contribui para o planejamento do professor fornecendo subsídios para elaboração de estratégias que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes que ainda possuem dificuldade na leitura.

Gráfico 9 – Situação de Leitura - 5º ano – 2023



Fonte: Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC – SAAP

Voltando ao olhar para o 5º ano, percebe-se que ao longo do ano letivo as ações pedagógicas obtiveram sucesso para o avanço da leitura. Os dados apresentam que os alunos estão conseguindo desenvolver a leitura, mas ainda aponta para a necessidade de um trabalho voltado especificamente para a melhoria da prática leitora.

A escolha desta escola como o local central da minha pesquisa foi cuidadosamente considerada e baseada em fatores essenciais que convergem para criar um ambiente propício para a realização do estudo. Primeiro, por entender que a avaliação da aprendizagem pode fazer uma diferença enorme na condução do processo de aprendizagem, visto que a escola possui um

diagnóstico de muitos estudantes com fragilidades na competência de leitura. Segundo a combinação da disponibilidade dos professores e a abertura com a gestão escolar tornaram esta escola o local ideal para a condução da pesquisa.

Durante as interações preliminares com eles, foi notória a disposição em compartilhar suas concepções e experiências, bem como em oferecer a valiosa contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, a escola demonstrou um histórico de integração entre o corpo docente e a gestão, o que indica um ambiente saudável e um comportamento coletivo para o crescimento acadêmico e a melhoria contínua.

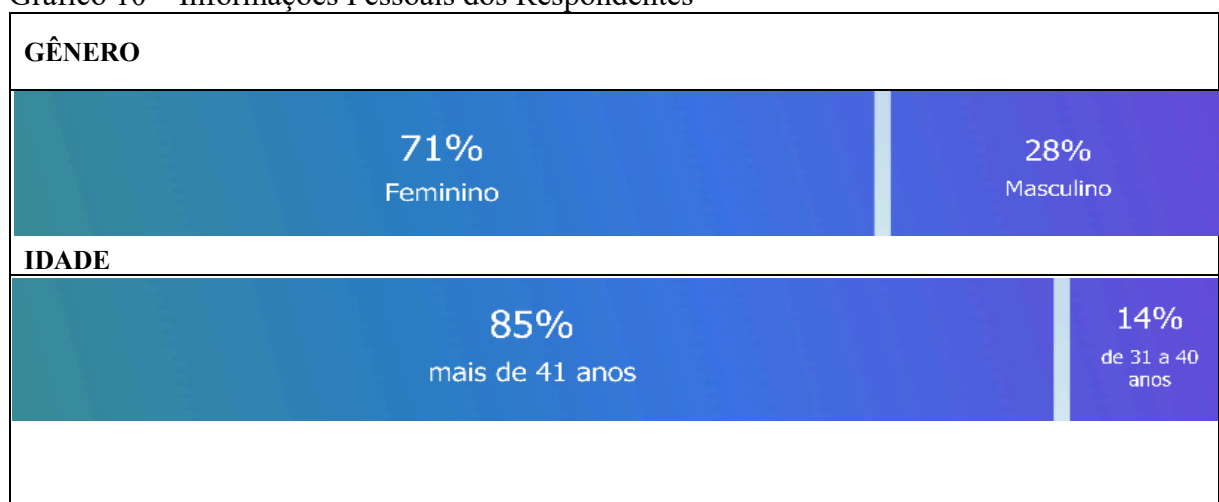
Os professores dos anos iniciais apresentaram-se disponíveis para explorar suas concepções e práticas de avaliação da aprendizagem. Eles se dispuseram a expor essas abordagens e também a questioná-las de forma construtiva.

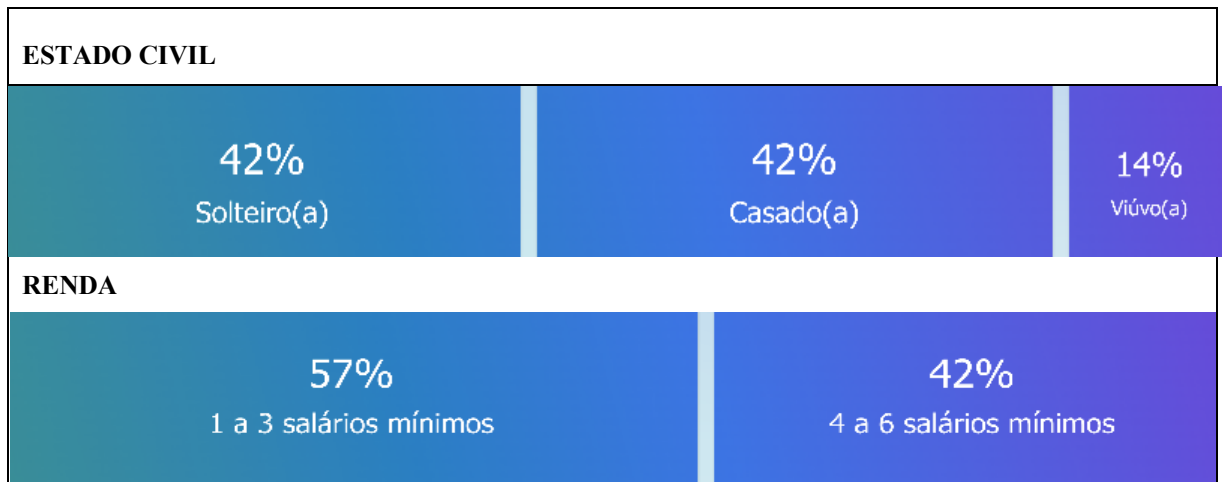
2.4 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa sete professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles se destacam pelo comprometimento e prontidão em abordar a avaliação da aprendizagem de maneira reflexiva. Esses educadores mostraram-se dispostos a examinar de forma crítica as práticas avaliativas que empregam em suas atividades pedagógicas e demonstraram abertura para explorar possibilidades de redefinir e reestruturar essas abordagens avaliativas.

A seguir apresento o perfil desses professores, contemplando os seguintes aspectos: informações pessoais (gênero, idade, estado civil e renda), formação acadêmica e a experiência profissional.

Gráfico 10 – Informações Pessoais dos Respondentes





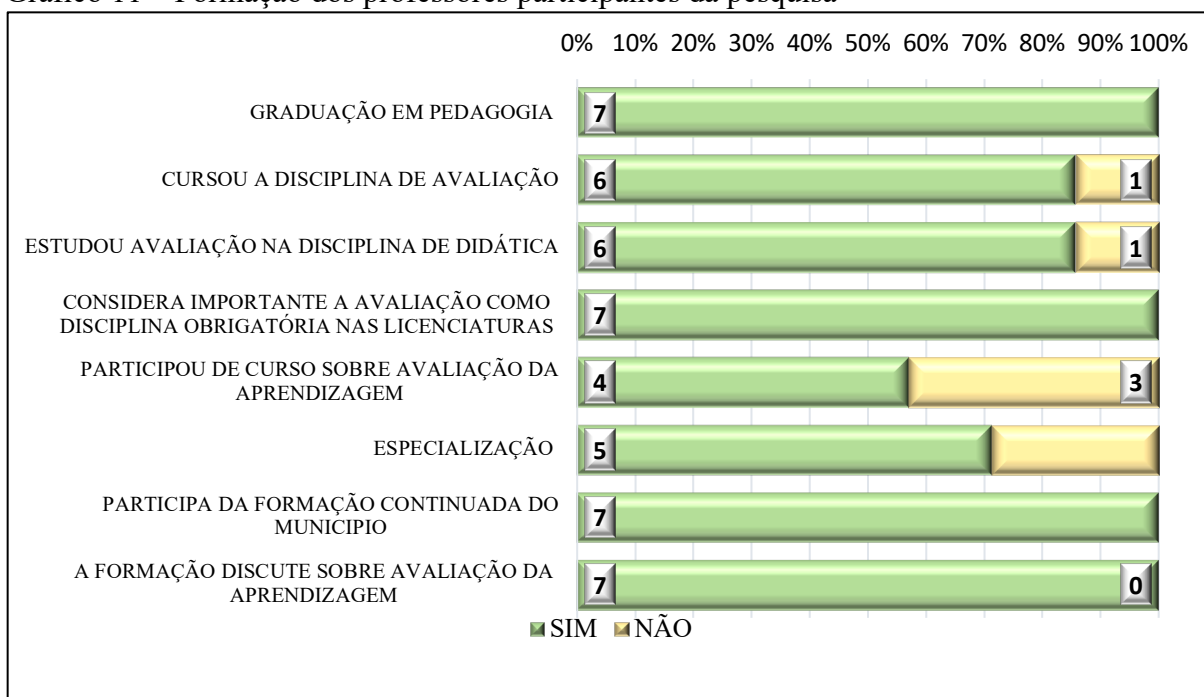
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Os dados acima apontam que os docentes entrevistados possuem mais de 30 anos e a sua maioria são do sexo feminino. Isso demonstra que é preponderante o exercício da docência nas séries iniciais por pessoas do sexo feminino. Além disso, o fato de os pesquisados serem maiores de 30 anos nos permite sinalizar que a profissão de professor pode estar em último lugar na opção dos mais jovens. Talvez essa realidade se dê por conta dos baixos salários e da desvalorização sofrida pela profissão. Consoante o que dispõe Libâneo, é cada vez mais complexo o docente assumir a profissão com afinco e dedicação, tendo em vista os desafios e a desvalorização enfrentada na atualidade. Segundo o autor,

o senso de profissionalismo, obviamente, em baixa. Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade (Libâneo, 2007, p. 90)

A formação acadêmica do sujeito é elementar para uma prática docente que busca o desenvolvimento do conhecimento. A seguir apresenta-se a formação acadêmica dos professores participantes desse estudo.

Gráfico 11 – Formação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Os dados inerentes a formação dos sujeitos desta pesquisa revelam uma homogeneidade no que tange a graduação em Pedagogia. Quanto a especialização, a maioria (5 de 7) já possui esse título, porém nenhum voltado a temática avaliativa. Esses profissionais possuem nível superior que os habilita para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e indica que possuem base teórica para conduzir o processo de aprendizagem.

Destaca-se que a maior parte dos professores (6 de 7) estudou avaliação da aprendizagem durante a formação inicial, seja como disciplina específica ou ainda como conteúdo na disciplina de Didática. Nesse sentido, pode-se inferir que há presente uma relação já iniciada na academia com os fundamentos e práticas do processo avaliativo.

Embora a maioria os professores apontem que tiveram um contato na formação inicial com a avaliação da aprendizagem, durante o desenvolvimento do produto educacional, demonstraram que a prática avaliativa abordada atualmente baseia-se na ação docente que experienciaram durante o seu processo formativo, nos fazendo perceber que há na formação inicial uma fragilidade quanto a eficácia da formação recebida.

Boas e Soares (2016), ressaltam que diversas pesquisas apontam o afastamento de uma construção reflexiva do processo de avaliação nos cursos de licenciaturas. Isso implica no olhar simplista e reduzido que se observa atualmente na prática avaliativa, cuja ação prioriza notas e provas na proposta de avaliar. Segundo os autores,

os saberes sobre avaliação não possuem um lugar definido no currículo dos cursos, estão diluídos nas diversas disciplinas pedagógicas e, por assim se encontrarem, não são tratados de forma sistemática e orgânica. A avaliação tem sido um tema incluído na disciplina Didática como último item do programa. Consequentemente, não chega a ser discutido ou isso é feito ligeiramente; a bibliografia dos planos de trabalho de Didática não inclui livros e artigos atualizados, nem faz referência a dissertações, teses e relatórios de pesquisa; o ensino e as aprendizagens sobre avaliação ocorrem desarticulados dos estudos teóricos e da sistemática de avaliação (Boas; Soares, 2016, p. 241).

Nota-se que todos os sujeitos consideram importante a Avaliação como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Esse reconhecimento dos docentes de forma unânime da relevância dessa temática no processo formativo inicial para o magistério mostra que a avaliação é um elemento essencial no processo pedagógico e a sua prática precisa ser discutida com maior amplitude.

Apenas 4 dos 7 professores decidiram buscar cursos de aperfeiçoamento na temática de avaliação, fato que demonstra um interesse particular no aprimoramento das práticas avaliativas no âmbito da atividade docente. Ademais, todos os participantes afirmaram que frequentam a formação continuada ofertada pelo município e que esse momento de estudo permite pensar sobre o movimento de avaliação.

O quadro a seguir apresenta o percurso profissional dos docentes que responderam o questionário.

Tabela 1 – Percurso profissional dos docentes que responderam ao questionário

Tempo de experiência no magistério	Tempo de atuação na escola atual	Vínculo Profissional	Ano/série que leciona na escola atual.	Componente curricular que leciona.
16 a 20 anos	6 a 10 anos	Efetivo	3º ano; 4º ano; 5º ano;	Matemática; Ciências; Arte;
Acima de 20 anos	Acima de 20 anos	Efetivo	3º ano; 4º ano;	Língua Portuguesa; Ciências; História; Geografia; Arte; Ensino Religioso;
1 a 5 anos	1 a 5 anos	Temporário	1º ano; 4º ano;	Língua Portuguesa; Ciências; História; Geografia; Ensino Religioso;
16 a 20 anos	11 a 15 anos	Temporário	5º ano;	Língua Portuguesa; História; Geografia; Ensino Religioso;
6 a 10 anos	6 a 10 anos	Temporário	2º ano;	Língua Portuguesa;
11 a 15 anos	1 a 5 anos	Efetivo	2º ano;	Língua Portuguesa; História; Geografia; Arte; Ensino Religioso; Ciências;
16 a 20 anos	1 a 5 anos	Temporário	2º ano; 5º ano;	Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia; Ensino Religioso;

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

A maioria dos docentes respondentes apresentam larga experiência profissional no magistério. Na escola polo desta pesquisa, três professores apresentam tempo de vínculo até 5

anos, enquanto os demais já lecionam na instituição a mais de 5 anos. Nesse sentido, os dados revelam que os sujeitos já possuem vivências suficientes para definir sua identidade docente, compreender os desafios e repensar práticas para a melhoria do processo pedagógico.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E FUNDAMENTOS

“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

(Bondía, 2002, p.25-26)

A epígrafe enfatiza a transformação que a experiência provoca no sujeito. Nesse contexto, a teoria é crucial, pois fornece a base conceitual para entender e interpretar essas experiências. Ela oferece um conjunto de conceitos e modelos que permitem aos pesquisadores analisar e contextualizar suas descobertas. Assim, conhecer as perspectivas teóricas que fundamentam a avaliação da aprendizagem é essencial para compreender a interação entre a teoria e a prática, abrindo caminhos para a ressignificação do processo avaliativo.

No decorrer desta seção, explora-se as perspectivas teóricas que fundamentam a avaliação da aprendizagem em contextos educacionais e responder alguns questionamentos, tais como? O que se entende por avaliação da aprendizagem? Qual a trajetória da avaliação escolar? Qual o ponto de vista das concepções pedagógicas sobre avaliação? Qual a função da avaliação no contexto escolar?

Para fundamentar e desenvolver as reflexões supracitadas, utilizamos como suporte principais os escritos de Luckesi (2013, 2021), Libâneo (2013), Gadotti (1999) e Haydt (2011) que nos apresentam considerações importantes sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem; Guba e Lincoln (1989 e 2011), Silva e Gomes (2018), Vianna (2000), Luckesi (2021) que nos contam a trajetória da avaliação escolar com abordagens significativas para compreendermos a evolução dos conceitos e teorias ao longo do tempo; Haydt (2011) e Suhr (2022) que trazem contribuições importantes acerca da avaliação no ponto de vista das concepções pedagógicas e a função da avaliação.

As discursões tecidas ao longo desta seção situam sobre como a avaliação da aprendizagem se coloca como aliada do processo educativo, nos ajuda a compreender a sua evolução e desempenho nas diferentes concepções pedagógicas e nos coloca diante dos elementos essenciais que tornam a avaliação imprescindível para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Considerações iniciais sobre a avaliação da aprendizagem

Durante a vida somos bombardeados de ações que vão requerer a avaliação da nossa individualidade e a tomada de decisões sobre as ações cotidianas⁵. No panorama educacional, a avaliação está atrelada a mensuração de valores, o juízo que se faz a respeito dos sujeitos, objetos e situações. Assim, avaliar pressupõe conhecimento e experiência para que se possam obter bons resultados.

Avaliar é um ato que exercemos constantemente no nosso cotidiano. Toda vez que precisamos tomar alguma decisão avaliamos prós e contras. Quando avaliamos processos, atos, coisas, pessoas, instituições ou o rendimento de um aluno, estamos atribuindo valores. Podemos fazê-lo através de um diálogo construtivo ou, ao contrário, transformar a avaliação num momento autoritário e repressivo. Esta ou aquela opção dependerá da nossa concepção educacional e dos objetivos que desejamos atingir (Gadotti, 1999, p.1).

Por ser tão necessária no meio acadêmico, precisamos ser conscientes do conceito de avaliação. Conforme Luckesi, (2008, p. 92), “o termo avaliar é originário do latim *a-valere* e significa dar valor”. No âmbito escolar, a avaliação é um instrumento importante para a prática docente, uma vez que deverá possibilitar a efetividade do processo ensino e aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no artigo 24, inciso V, alínea a⁶, estabelece que a verificação do rendimento escolar deverá ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Isso significa que o processo é maior que a nota atribuída ao aluno pela realização de uma prova, sendo que o docente precisa avaliar todo contexto do processo de aprendizagem com intuito de verificar o desenvolvimento do educando e não apenas a retenção de conteúdo. (Brasil, 1996)

Segundo o pensamento de Libâneo a avaliação é:

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos (Libâneo, 2013, p. 216).

⁵ Luckesi (2021) afirma que as avaliações cotidianas e habituais nos permitem fazer escolhas e viver o dia a dia da melhor forma que podemos tomando decisões inesperadas que nos conduzem a atos intempestivos. Já as avaliações, realizadas metodologicamente, se desejarmos, nos subsidiam a encontrar, de modo consciente, a melhor solução para os impasses com os quais nos defrontamos.

⁶ Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Nesse sentido, a avaliação presume um conjunto de ações que buscam empreender um sistema de ensino de qualidade, visando aspectos quantitativos e qualitativos, a fim de desenvolver as capacidades e habilidades do educando e promover condições para que o professor faça intervenções na sua prática pedagógica. Essas ações precisam ser pensadas em consonância com os objetivos curriculares traçados para cada etapa escolar.

Luckesi (2021) compreende a avaliação como o ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante e afirma que devem ser observados alguns cuidados metodológicos específicos para que na sala de aula a investigação avaliativa incida sobre o desempenho dos estudantes. É necessário que haja uma preocupação com a qualidade do ato avaliativo, pois isoladamente não serve para nada, tendo em vista seu caráter subsidiário para auxiliar o docente a atingir os objetivos qualitativos de aprendizagem traçados.

A avaliação da aprendizagem se constitui um componente fundamental do processo educacional, pois permite que educadores e alunos obtenham *feedback* sobre o progresso do aprendizado. Ela envolve a coleta e análise de evidências para determinar até que ponto os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem estabelecidos. É uma prática complexa que não se limita a aplicação de testes, mas deve proporcionar uma apreciação qualitativa⁷ dos dados obtidos (Luckesi, 2021).

Apreciar qualitativamente os dados coletados no processo de ensino e aprendizagem em virtude das provas, atividades, seminários, autoavaliação, etc., fornece ao educador elementos determinantes para conduzir a prática educativa nas etapas seguintes. Libâneo (2013, p. 217) corrobora essa ideia quando faz a seguinte definição de avaliação escolar.

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí orientar a tomada de decisões em relação as atividades didáticas seguintes (Libâneo, 2013, p. 217).

A melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem está diretamente ligada ao processo de avaliação. Isso ocorre porque o docente ao analisar a aprendizagem do estudante e obter um *feedback* do que ele aprendeu, também consegue compreender se a sua mediação foi satisfatória. Haydt (2011) explica que a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua

⁷ Luckesi (2021) esclarece que dever-se-á atribuir qualidade ao desempenho dos estudantes fazendo um comparativo entre a descrição da aprendizagem obtida nos instrumentos de coleta de dados com o padrão de qualidade estabelecido no plano de ensino e no currículo adotado.

prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la e estabelece quatro princípios norteadores da avaliação, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 – Princípios básicos norteadores da Avaliação

Princípios básicos norteadores da Avaliação	
01	A avaliação é um processo contínuo e sistemático Faz parte do processo de ensino e aprendizagem e não possui um fim em si mesma. Precisa ser planejada e deve ocorrer ao longo de todo o processo educativo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.
02	A avaliação é funcional Ela se realiza em função dos objetivos previstos. Por isso, avaliar o aproveitamento do aluno consiste em verificar se ele está alcançando os objetivos estabelecidos.
03	A avaliação é orientadora Indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários.
04	A avaliação é integral Considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento. O professor deve usar todos os recursos disponíveis de avaliação para coletar os dados e não se limitar apenas a prova escrita.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base Haydt (2011, p.217)

Os princípios supracitados são importantes à medida que orientam a prática avaliava para além da classificação. Olhar apenas para os aspectos quantitativos e deixar de lado os elementos qualitativos que envolvem a aprendizagem é um caminho que leva a falência da avaliação.

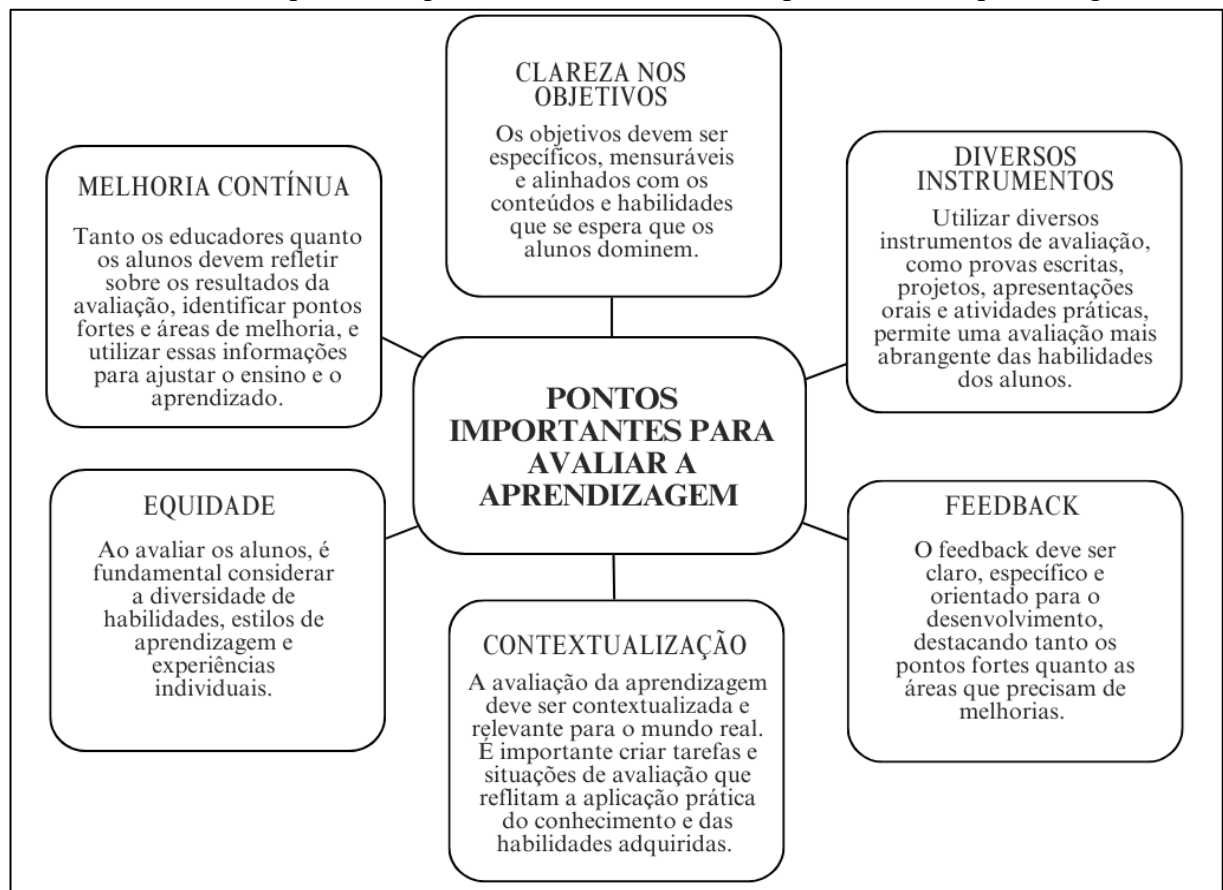
Antunes (2002, p. 36-37) enfatiza que toda avaliação escolar deve estar centrada nos seguintes pressupostos:

- Nos objetivos educacionais onde também se determine e clarifique o que deve ser avaliado;
- Na apreciação da mudança no sentido de progresso no desempenho do estudante, visto ser uma mudança desse desempenho o que se busca na educação;
- Na existência de dados sobre cada um dos tipos de desempenho e dos sinais da mudança no sentido do progresso.
- Na confiança da equipe docente sobre a fidedignidade e validade dos dados recolhidos ainda que reconhecendo as limitações do todo processo avaliativo;
- Em uma sistemática continuada ao longo de todo processo e envolvendo múltiplos desempenhos dos alunos;

- f) Na utilização de diferentes processos, com diferentes graus de complexidade, e que apresentem resultados diferenciados;
- g) Em resultados que enfatizem funções diagnósticas importantes para a realimentação de resultados futuros e não medidas apenas de medidas expressas em números ou letras que apresentem unidade de juízo avaliativo (Antunes, 2002, p. 36-37).

O quadro a seguir sintetiza os pontos importantes que devem ser considerados para avaliar a aprendizagem.

Quadro 4 – Pontos importantes que devem ser considerados para avaliar a aprendizagem



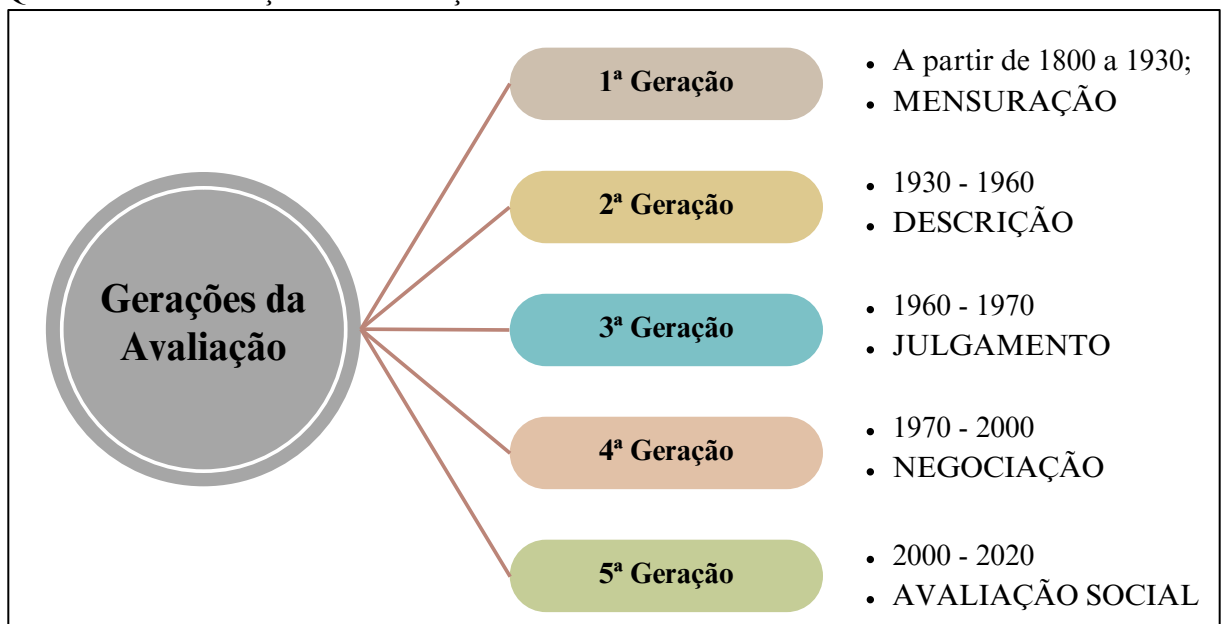
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Como bem expressa Haydt (2011, p. 314) “o propósito da avaliação não é detectar o sucesso ou o fracasso dos alunos para fins classificatórios, mas verificar suas dificuldades para poder indicar as intervenções mais adequadas no ensino e planejar atividades que os ajudem a atingir níveis ou estágios mais complexos de aprendizagem”. Nesse sentido, planejar a avaliação da aprendizagem exige uma certa complexidade e requer do professor um conhecimento teórico-metodológico significativo para que a ação avaliativa possa expressar elementos qualitativos suficientes para auxiliar na tomada de decisão.

3.2 As cinco gerações da Avaliação Educacional

A trajetória da avaliação educacional pode ser dividida em diferentes gerações, cada uma com suas especificidades e abordagens distintas. Conforme apresenta Guba e Lincoln (1989), a avaliação tem sua evolução marcada por quatro gerações com as seguintes abordagens: mensuração, descrição, julgamento e negociação. Bouchard e Fontan (2008) trazem uma nova perspectiva sobre avaliação, abordando-a como uma “construção social” dando corpo a quinta geração de avaliação. O quadro a seguir apresenta a demarcação temporal dessas abordagens.

Quadro 5 – As Gerações da Avaliação Educacional



Fonte: Adaptado de Miguel, Justina e Ferraz (2022)

No entanto, vale ressaltar que essas gerações não são mutuamente exclusivas e não representam uma progressão linear. Elas refletem diferentes abordagens e focos que coexistem e se complementam na prática atual da avaliação educacional. Ademais, o marco temporal aqui apresentado cumpre apenas uma finalidade didática, pois cada geração se apresenta com maior força em momentos distintos, não cabendo aqui precisar o início e o final de cada uma, posto que se trata de uma evolução processual.

3.2.1 A primeira geração da avaliação: mensurar é o foco.

A primeira geração de avaliação, em termos de mensuração, estava focada principalmente em quantificar o desempenho por meio de medidas objetivas. A ênfase estava em obter dados mensuráveis, como pontuações em testes, notas e classificações que buscavam medir o conhecimento e as habilidades de maneira padronizada e objetiva.

Silva e Gomes (2018) nos ensinam que na primeira fase a avaliação foi construída essencialmente como mensuração, ancorada numa perspectiva positivista de ciência e de mundo, como instrumentação técnica, consistindo de testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem de objetos referidos como tais ou aproximados.

Conforme Miguel, Justina e Ferraz (2022, p. 259) o conceito de avaliação da aprendizagem ligado a primeira geração,

caracteriza-se pela tendência da mensuração, ou seja, uma tradição de práticas avaliativas baseada em uma abordagem tradicional de ensino, a qual compreende ações estritamente de controle, medida, tecnicista, mecanicista e de uma pretensa neutralidade com relação ao ensino e aprendizado. Apoia-se em instrumentos de classificação, tais como, testes e exames, testes de memória, e, principalmente, a mensuração dos conhecimentos dos avaliados.

Nota-se que essa geração de avaliação era pautada por uma visão mais tradicional da educação, que enfatizava a transmissão de conhecimento e a obtenção de resultados medidos de maneira objetiva. Pode-se então inferir que no contexto pedagógico estava impresso uma função somativa⁸ de avaliação, cujo objetivo é selecionar ou classificar por meio de exames.

Em síntese, a função do avaliador era técnica, baseada no arsenal de instrumentos disponíveis para mensurar qualquer variável. As funções da avaliação eram classificar, selecionar e certificar o conhecimento, tomado como o principal objetivo da avaliação. A avaliação era descontextualizada e referida como uma norma ou padrão. Essa concepção de avaliação como mensuração e suas características ainda tem destacado peso nos sistemas educacionais atuais, materializados nas práticas de avaliação de testes e exames standardizados como instrumentos das políticas de avaliação (Silva; Gomes, 2018, p. 358).

Nesse sentido, na primeira geração da avaliação percebe-se um distanciamento dos aspectos qualitativos da aprendizagem, como habilidades socioemocionais, pensamento crítico e criatividade. Prevalece a medição para classificar os melhores e os piores, como bem observamos na contemporaneidade, seja nas avaliações externas aplicadas com intuito de

⁸ Este tipo de avaliação tem função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos. (Haydt, 2011, p. 268)

verificar a qualidade educacional ou na prática de alguns docentes ao centrar sua perspectiva avaliativa somente na execução das provas.

3.2.2 A segunda geração da avaliação: necessidade dos objetivos de aprendizagem

A segunda geração da avaliação surgiu como uma resposta à necessidade de uma avaliação mais direcionada e alinhada aos propósitos educacionais, e não apenas focada em medir o conhecimento dos alunos.

Silva e Gomes (2018, p.359) com base em Guba e Lincoln, (2011) esclarecem que:

tornaram-se evidentes as limitações da mensuração dos rendimentos dos alunos face à crescente preocupação com as dimensões mais amplas do processo de ensino-aprendizagem, entre as quais o currículo e suas coerências entre a avaliação e os objetivos preestabelecidos, regulando o conhecimento e as maneiras de adquiri-lo. A abordagem da avaliação-mensuração não oferecia nada além de dados sobre os estudantes e não servia aos propósitos das novas demandas sociais postas à avaliação, entre os quais conceber a avaliação como processo sistemático destinado a produzir mudanças na conduta dos alunos por meio da instrução, do desenvolvimento do currículo e do grau de consecução dos objetivos propostos, distinguindo-se do momento anterior centrado no estabelecimento das diferenças individuais para fins de seleção, pouco havendo com os objetivos dos programas desenvolvidos nas escolas.

Nesse momento, a avaliação buscava dados a respeito dos objetivos que os estudantes alcançariam e para isso, seria necessário estabelecer critérios prévios que pudessem explicitar de maneira descritiva o sucesso ou fracasso do estudante. Embora na segunda geração ainda houvesse a presença da perspectiva tradicional do ensino, outras perspectivas começam a ser implementadas, como conteúdos e novas estratégias, no sentido de aperfeiçoar o currículo caminhando para uma ideia de avaliação fundada em objetivos.

Worthen e Sanders (1987) afirmam que os anos 20 e 30 vivenciaram um considerável desenvolvimento dos testes padronizados de escolaridade. No embate entre o currículo tradicional e o currículo progressista, na proposição de John Dewey, Ralph Tyler planejou o primeiro estudo de avaliação longitudinal – The Eight-Year Study (1932-40) para responder ao questionamento sobre a eficácia da escola tradicional e da escola progressista em relação a democratização do acesso das classes populares às universidades (Vianna, 1995).

Nesse sentido, um dos principais aspectos da avaliação proposta por Tyler é a definição dos objetivos educacionais, segundo ele, duas variáveis precisam ser consideradas na formulação e na expressão dos objetos educacionais: o comportamento desejado e conteúdo da conduta. O autor considera que a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau

em que as mudanças de comportamento estão ocorrendo em virtude dos objetivos de aprendizagem estabelecidos (Luckesi, 2021).

Sem objetivos especificamente definidos, não haveria como proceder tanto o ensino como a avaliação da aprendizagem, uma vez que eles são os guias que orientam a modelagem dos comportamentos novos e servem de parâmetro para aquilatar a qualidade - positiva ou negativa - das condutas adquiridas em decorrência da ação pedagógica (Luckesi, 2021, p. 288)

Outro aspecto relevante da abordagem de Ralph Tayler é a seleção de conteúdos, que devem ser estabelecidos a partir dos objetivos educacionais traçados, levando em consideração a relevância para a vida dos alunos e sua aplicabilidade prática. Em sua obra – *Princípios básicos de currículo e ensino* (1949) – podemos verificar uma orientação para elaborar, executar e avaliar o currículo com objetivo de perceber resultados de aprendizagem significativos.

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. Isso ajuda a aferir a validade das hipóteses básicas sobre as quais foi organizado e desenvolvido o programa de ensino, e também a aferir a eficácia dos instrumentos particulares, isto é, os professores e outras condições que estão sendo utilizadas para levar a termo o programa de ensino. Em resultado da avaliação, é possível notar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que aspectos necessita de ser melhorado (Tyler, 1981, p.98).

Segundo Silva e Gomes (2018, p. 362), “no campo pedagógico, a avaliação apropria-se da ideia da eficiência. Dessa maneira, a avaliação tornou-se um mecanismo para diagnosticar o rendimento e a eficácia da escola”. Para os autores, avaliação continuava com o aspecto técnico, mas sem ter como foco central a medida, a ideia era referenciar um processo de melhoria para reformular o currículo.

Portanto, na segunda geração a avaliação foi orientada para verificar se a aprendizagem era consolidada ou não a partir dos objetivos pré-estabelecidos. Embora o caráter de mensurar ainda estivesse presente, apontava-se uma concepção para necessidade de descrição dos pontos positivos e negativos que foram resultado da ação pedagógica utilizada para atingir os objetivos planejados.

3.2.3 A terceira geração da avaliação: a ideia era o juízo de valor

A terceira geração da avaliação entende que o juízo de valor se refere a uma abordagem avaliativa que envolve a emissão de opiniões ou julgamentos qualitativos sobre o desempenho, comportamento ou características dos indivíduos ou de um processo.

Com a crescente notoriedade da avaliação educacional no campo de vista teórico, a avaliação orientada por objetivos, presente segunda geração, foi considerada inapropriada em virtude dos questionamentos dos avaliadores. Optaram por não se comprometer até que tivessem uma compreensão mais específica do que estavam avaliando e, até mesmo, evitaram estabelecer objetivos temporários para preservar sua criatividade. Na realidade, decidiram não adotar uma estratégia de avaliação enquanto o programa em questão não atingisse seu desenvolvimento pleno (Guba; Lincoln, 2011).

Nesse contexto, a avaliação ganha maior visibilidade tornando-se importante instrumento para verificação a dos objetivos pré-estabelecidos, e principalmente para o diagnóstico e tomada de decisão. Assim, a avaliação tornava-se parte obrigatória da educação para implementação de políticas públicas.

Com o diagnóstico das novas e complexas demandas que surgiram para as políticas educacionais e a atuação estatal no campo educacional, tais como, a organização dos estudantes, a regulação administrativa e a melhoria dos cursos, a avaliação educacional passou a reconhecer os objetivos e as funções das práticas avaliativas para tomada de decisões. Nesse contexto, o alcance dos objetivos foi relegado ao segundo plano, justificado pela necessidade de introduzir alterações no processo, e não apenas no produto educacional. Isso colocou em evidência a distinção entre o processo e o produto educacional no juízo de valor (Silva; Gomes, 2018).

Essa mudança de perspectiva teve como consequência a ampliação do escopo da avaliação no âmbito escolar. As avaliações deixaram de focar exclusivamente nos alunos e passaram a englobar as escolas, os professores, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino e aprendizagem, superando a concepção anterior que considerava os objetivos como o elemento organizador central da avaliação (Silva; Gomes, 2018).

Com a introdução da noção das tomadas de decisão no processo de avaliação, os horizontes do campo educacional se ampliaram significativamente. A avaliação educacional não se limitava a medir o cumprimento de metas, ela também se tornava um instrumento para identificar pontos fortes e fracos, apontando caminhos para o aprimoramento das práticas educacionais em diversos níveis, desde o ensino até a gestão escolar.

O artigo de Joseph Lee Cronbach⁹, intitulado "Course Improvement Through Evaluation" (1963), apresenta críticas ao modelo de Tyler. Cronbach argumenta que a avaliação educacional não deve se limitar à mera verificação e ao julgamento final baseado apenas nos objetivos estabelecidos. Pelo contrário, ele defende que a avaliação deve fornecer informações para aprimorar os currículos e programas educacionais. O autor reconhece que os resultados da aprendizagem são multifacetados e não podem ser adequadamente compreendidos por meio de um único score ou medida. Ele enfatiza a importância de coletar informações diversificadas para obter uma descrição qualitativa abrangente dos currículos e programas (Vianna, 2000).

Cronbach destaca a necessidade de uma avaliação mais holística e contextualizada, que vá além da simples verificação de resultados e considere as diversas dimensões da aprendizagem e do ensino. A avaliação, segundo sua perspectiva, deve ser vista como uma ferramenta de aprimoramento contínuo, fornecendo informações valiosas para tomada de decisão.

Segundo Vianna (2000), Cronbach (1963) foi um dos primeiros teóricos a defender que a avaliação desempenha uma função política, pois, em sua visão, as reações aos resultados da avaliação são motivadas por interesses políticos. Para o autor, a avaliação é usada com o objetivo de tomar três tipos de decisão:

1. Determinar se os métodos de ensino e o material institucional, utilizado no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes;
2. Identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento na instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
3. julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, etc; (Vianna, 2000, p. 68-69).

A abordagem de Cronbach reconhece que as avaliações educacionais não são neutras, mas sim influenciadas por interesses políticos e poderes que buscam atender a diferentes objetivos e agendas. Os resultados e as interpretações das avaliações podem ser moldados e usados de maneira estratégica para atender a determinadas demandas e favorecer certas perspectivas, muitas vezes em detrimento de outras. Dessa forma, a avaliação não é apenas um

⁹ Joseph Lee Cronbach (1916-2001) foi um renomado psicólogo americano, conhecido por suas contribuições significativas na área da psicomетria e da avaliação educacional. O autor defendia uma abordagem multifacetada na avaliação educacional. Ele argumentava que, para compreender adequadamente o desempenho dos alunos, era necessário levar em consideração diversas facetas da aprendizagem e não apenas uma medida única. Uma das suas contribuições mais notáveis foi o desenvolvimento do coeficiente alfa de Cronbach, uma medida de confiabilidade usada para avaliar a consistência interna de um teste ou escala.

instrumento técnico, mas também uma ferramenta política que tem um papel importante na tomada de decisões e no direcionamento das políticas educacionais (Vianna, 2000).

A concepção de avaliação como juízo de valor representa uma ruptura com o paradigma positivista, que é caracterizado pelo foco quantitativo, orientado aos resultados, e baseado em uma visão de realidade estável, dedutível, inferencial e hipotética, buscando identificar fatos ou causas dos fenômenos sociais. Com essa mudança, gradativamente, novos olhares naturalistas foram incorporados à avaliação, destacando a observação, voltados para o processo, com uma abordagem descritiva e indutiva, e a utilização de métodos qualitativos (Silva; Gomes, 2018).

O foco naturalista busca compreender o fenômeno avaliado em sua complexidade e contexto, valorizando a subjetividade e a riqueza de detalhes do objeto avaliado. Em vez de se apegar a números e resultados quantificáveis, a avaliação com abordagem naturalista busca capturar as particularidades das situações avaliadas (Silva; Gomes, 2018).

Ao considerar o aspecto qualitativo da avaliação, os dados coletados são frequentemente descritivos, abrindo espaço para interpretações mais profundas e contextualizadas. O foco no processo também permite uma análise mais holística, considerando as interações e dinâmicas envolvidas.

A avaliação passou a assumir e integrar contribuições da sociologia, da antropologia e da psicologia social, permitindo-lhe ultrapassar os limites da perspectiva behaviorista e lograr o desenvolvimento de conceitos importantes até hoje presentes no campo da avaliação educacional e, consequentemente, nas políticas educacionais de avaliação, tais como “avaliação somativa”, “avaliação formativa” e “avaliação global”, entre outros (Silva; Gomes, 2018, p.365)

Com essa mudança paradigmática, a avaliação deixa de ser vista como uma busca de fatos ou causas, para se tornar uma ferramenta que busca compreender e interpretar as complexidades dos fenômenos educacionais e sociais. Dessa forma, na segunda geração, o juízo de valor na avaliação trazia uma abordagem mais reflexiva e crítica, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos resultados obtidos.

O momento chave dessa fase foi a adoção do juízo de valor no processo de avaliação. Nesse cenário, o avaliador passaria a ter o papel de julgador, ao mesmo tempo que manteria suas funções técnicas e descritivas.

Nessa ideia, reconhece-se que não somente o desempenho dos estudantes, como os próprios objetivos do currículo se tornam problemáticos e passíveis de avaliação. Ou seja, a avaliação não se limitava mais a verificar o alcance dos objetivos estabelecidos, mas também questionava a validade e a pertinência desses mesmos objetivos. Dessa forma, a avaliação

tornava-se mais abrangente, envolvendo uma análise crítica dos propósitos e resultados do processo educacional.

3.2.4 A quarta geração da avaliação: inclusão da negociação para o enriquecimento do processo educacional

A quarta geração de avaliação educacional está intimamente ligada à tendência de negociação. Nesse contexto, percebem-se evidências de mudanças substanciais nos princípios e métodos, em comparação com as abordagens das gerações anteriores (primeira, segunda e terceira). A nova perspectiva coloca ênfase na avaliação da aprendizagem por meio de uma abordagem formativa e democrática, em que os envolvidos ativamente possuem um papel central na tomada de decisões (Miguel; Justina; Ferraz, 2022).

O conceito de avaliação da aprendizagem relacionado à quarta geração caracteriza-se pela investigação da qualidade da realidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não se dá num vazio, mas, sim, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, inserindo-se num contexto mais amplo, pois a natureza de seu processamento e de seus resultados está em estreita relação com a tomada de decisões e com as variáveis contextuais: educação, sociedade, contexto social, ético, político e econômico. Sendo assim, a grande tarefa do professor, de acordo com o que essa geração propõe, é intensificar a potência do aluno, rompendo com o vínculo estabelecido, na maioria das vezes pelo professor, entre a realização da atividade e a atribuição de nota, e adotando o vínculo entre a atividade e aprendizagem, por meio de uma avaliação democrática, num processo contínuo e formativo (Miguel; Justina; Ferraz, 2022, p.270)

O aspecto central da quarta geração é a negociação. Os professores e os estudantes colaboram para definir metas de aprendizagem, avaliar o progresso e adaptar o processo de ensino e aprendizagem conforme as necessidades individuais e coletivas, alinhando-se à abordagem formativa, que não se limita a medir o aprendizado, mas busca melhorá-lo continuamente.

De acordo com Guba e Lincoln (2011) o campo da avaliação passa a abraçar uma perspectiva que envolve os participantes nos processos de avaliação, levando em consideração seus valores e percepções individuais. Ela reconhece a importância de todos os grupos de interesse envolvidos em um processo avaliativo, permitindo que expressem suas necessidades e perspectivas, independentemente dos sistemas de valores que adotam. O cenário que ora se apresenta, reflete uma mudança em direção a uma avaliação mais inclusiva e sensível às vozes e contextos variados dos envolvidos.

Ao adotar essa perspectiva, a avaliação deixa de ser uma atividade unilateral em que os educadores simplesmente medem o desempenho dos alunos. Em vez disso, torna-se um processo mais dinâmico, no qual a troca de ideias, a reflexão conjunta e a tomada de decisões compartilhadas possuem um papel de maior relevância.

Os modelos de avaliação que surgem na fase da negociação têm suas bases no modelo responsivo de Stake (1967), que ao longo das décadas subsequentes serviu como fundamento para a evolução de distintas perspectivas paradigmáticas na avaliação. Estas incluíram abordagens construtivistas e participativas, bem como a manutenção da tradição racionalista fundamentada no positivismo. Dentro dessas abordagens, houve uma redefinição do conceito de "participação" (MacDonald, 1974), com destaque para a consideração fundamental das informações oferecidas por grupos de interesse nas avaliações (Silva; Gomes, 2018)

Guba e Lincoln (2011) defendem a ideia de que, quando a avaliação é concebida como um processo de negociação, o avaliador adota uma abordagem distinta em relação às três fases iniciais da avaliação. Embasados no princípio de respeitar as diversas perspectivas de valores envolvidas, o papel do avaliador se transforma em "orquestrador do processo de negociação", marcando uma significativa diferença em relação à função tradicional de um mero coletor de informações técnico.

Nesse sentido, na quarta geração, há um forte olhar na colaboração e na participação ativa dos diversos atores do processo educacional, incluindo alunos, educadores e outros intervenientes. Ela busca promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo, no qual os sujeitos envolvidos recebam *feedback* e tenham a oportunidade de co-criar critérios e métodos de avaliação.

Nesse contexto,

a década de 1990 foi palco de vários acontecimentos, tanto no contexto brasileiro, quanto estrangeiro. No Brasil, foi o período marcado pelo grande interesse de estudiosos em estudos acerca da avaliação da aprendizagem, como Demo, Ludke e Salles, Hoffmann, Vasconcelos, Luckesi e Saul (LUCKESI, 2003). Além disso, em outros países, tais como Portugal, França, Espanha e Suíça, também houve essa preocupação, sob a liderança de autores como Hadji, Perrenoud, Zabala, Barreira, Sanmartí, entre outros, os quais apontaram para a necessidade de superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas, em diferentes níveis educacionais (HOFFMANN, 2004). Diante disso, em razão do destaque que aspectos relacionados à avaliação recebe nessa época, ela ficou caracterizada como a “década da avaliação” (Dias Sobrinho, 2003).

No contexto brasileiro, diversos autores como Vianna, Hoffmann e Luckesi, aparecem como figuras importantes no estudo e pesquisa sobre avaliação. Eles delinearam a ideia

formativa da avaliação, que se mantém relevante na contemporaneidade, caracterizada por uma perspectiva crítica dentro do campo educacional (Miguel; Justina; Ferraz, 2022).

Esses autores enfatizaram a importância da avaliação como uma ferramenta que vai além da mera classificação, defendendo uma ação que busca orientar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Suas contribuições trouxeram à tona uma visão mais humanizada e construtiva da avaliação, destacando sua função como instrumento de apoio ao desenvolvimento educacional (Miguel; Justina; Ferraz, 2022).

Nesse sentido, a quarta geração de avaliação visa superar barreiras epistemológicas que limitam o pensamento avaliativo, com o objetivo de ampliar a visão além de um processo puramente burocrático e técnico. Busca ultrapassar obstáculos que têm restringido a compreensão da avaliação como uma mera atividade administrativa, incapaz de investigar adequadamente a aprendizagem dos indivíduos. Assim, a quarta geração propõe uma nova prática avaliativa que se concentra na formação dos alunos, buscando adotar uma perspectiva mais formativa e construtiva.

3.2.5 A quinta geração: a avaliação como construção social

A quinta geração de avaliação se destaca por sua característica fundamental de considerar a avaliação como uma construção social. A avaliação não é vista como um processo técnico de mensuração de resultados, mas como um fenômeno intrinsecamente ligado à interação social e à construção coletiva de significados.

No que tange ao conceito de avaliação da aprendizagem ligado à quinta geração, caracteriza-se por um processo estratégico, político, social e participativo, sendo, assim, uma avaliação como construção social. Nesse panorama, assume-se forte compromisso social e político alicerçado na cooperação e na solidariedade que vai para além de concepções individualistas. Essa nova geração representa um projeto de longo prazo, no qual o desenvolvimento acadêmico está intrinsecamente relacionado às questões sociais (Miguel; Justina; Ferraz, 2022, p. 274)

Nesse contexto, a avaliação não ocorre de forma isolada, mas como parte de um ecossistema educacional em que alunos, professores, administradores e outros participantes interagem e colaboram para definir objetivos, critérios, processos e interpretações dos resultados.

No geral, a quinta geração da avaliação educacional permite o deslocamento da centralidade da medida, ou a racionalidade da observação, baseado no desejo de compreender, no sentido weberiano a composição do quadro social, econômico e

político para a intervenção adequada. Esse movimento é feito com base em uma desconstrução da centralidade das modalidades tradicionais (Lima; Trompieri Filho, 2012, p. 18).

A quinta geração de avaliação reconhece que a avaliação está distanciada da neutralidade, com aproximações decorrentes da influência de contextos culturais, sociais e políticos. Ela busca dar voz às diferentes vozes presentes no sistema educacional e promover a equidade, considerando as diferentes experiências e circunstâncias dos alunos e das partes envolvidas.

A abordagem também enfatiza a importância da reflexão crítica sobre os processos avaliativos, questionando suposições e preconceitos subjacentes que podem afetar a justiça e a eficácia da avaliação. Além disso, promove uma visão holística da aprendizagem, em que a avaliação é vista como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento contínuo, em vez de um evento isolado de medição.

Essa geração se destaca pelas características fundamentais, que a diferenciam das abordagens anteriores. Primeiramente, ela abraça a avaliação crítica da realidade, indo além da mera medição de resultados para compreender as complexas interações entre os contextos educacionais e sociais. Além disso, a quinta geração vê a avaliação como uma ferramenta gerenciadora do contexto social, adaptando as práticas educacionais para atender às necessidades e diversidade dos alunos. Outro aspecto crucial é que a avaliação é vista como um processo estratégico. Ela não se limita a avaliar o passado, mas busca fornecer informações para aprimorar o futuro, direcionando melhorias contínuas. A quinta geração também reconhece a dimensão social e política da avaliação, ciente de que suas decisões podem afetar a equidade e a justiça na sociedade (Miguel; Justina; Ferraz, 2022).

Portanto, a quinta geração de avaliação representa uma evolução significativa na maneira como concebemos e praticamos a avaliação educacional, reconhecendo sua natureza social e interconectada, e buscando uma perspectiva mais inclusiva, colaborativa e reflexiva.

3.3 Avaliação da aprendizagem e as Concepções Pedagógicas

A evolução da educação escolar ao longo da história resultou na estrutura do sistema educacional contemporâneo. Diversos estudiosos têm se dedicado a investigar a história da didática no Brasil e suas relações com as tendências pedagógicas, buscando compreender a evolução do campo de conhecimento educacional. Um autor brasileiro notável nesse contexto é Libâneo (2013), que explorou as diferentes abordagens da educação escolar ao longo do

tempo e organizou essas ideias de maneira a destacar as características distintas de cada tendência pedagógica.

Uma das maneiras pelas quais essas tendências se diferenciam é na forma como compreendem o processo de avaliação. Dessa forma, a avaliação educacional torna-se elementar no processo de ensino e aprendizagem e possui aspectos específicos conforme as diferentes concepções pedagógicas. A seguir, veremos como as principais tendências/concepções pedagógicas compreendem a avaliação.

3.3.1 A Pedagogia Tradicional

A Pedagogia Tradicional, caracterizada por uma ação centrada no professor, priorizava a transmissão de conhecimento por meio da exposição oral, enfatizando a memorização e repetição por parte dos alunos. Nesse modelo, o aluno era visto como receptor passivo, cuja tarefa era absorver e reproduzir o conteúdo apresentado, muitas vezes desvinculado da realidade e sem estímulo ao pensamento crítico. A ênfase na transmissão cultural e no uso de materiais concretos não promovia uma compreensão profunda ou aplicação do conhecimento. (Libâneo, 2013)

Segundo Suhr (2022), com objetivo de estimular a aprendizagem e as notas, utilizava-se premiações e punições.

Nesta configuração a avaliação tinha por objetivo valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização. Aquilo que havia sido transmitido pelo professor, deveria ser repetido de maneira idêntica nas verificações. Costumava-se realizar verificações de curto prazo (interrogatórios orais, lições de casa) e de longo prazo (provas e trabalhos) (Suhr, 2022, p.28)

A avaliação tinha como principal objetivo valorizar os aspectos cognitivos dos alunos, colocando grande importância na retenção e reprodução exata do conteúdo transmitido pelo professor, resultando em práticas de avaliação, que incluíam interrogatórios orais, lições de casa e, principalmente, provas.

Essa linha de avaliação tinha algumas implicações significativas. Por um lado, ela estava alinhada com a visão predominante de educação da época, que priorizava a memorização e a reprodução de informações como indicadores de aprendizado. Por outro lado, essa ideia limitava a compreensão mais profunda e crítica do conteúdo, uma vez que os alunos eram incentivados a repetir informações de maneira idêntica, em vez de desenvolver habilidades de análise, síntese e aplicação.

A avaliação tinha de fato um caráter classificatório e decisivo no final do ano letivo, determinando se os alunos seriam aprovados ou reprovados. Essa avaliação pontual e baseada em provas finais era um fator preponderante para definir a posição social dos indivíduos no médio e longo prazo. A sociedade, especialmente em períodos passados, atribuía uma grande importância ao sistema educacional como um meio de seleção e estratificação social. A obtenção de boas notas e a aprovação nas avaliações finais eram vistas como indicativos de sucesso acadêmico, e frequentemente os alunos que não alcançavam esse padrão eram relegados a posições sociais consideradas menos prestigiosas (Suhr, 2022).

Segundo Libâneo (2013, p. 68):

é comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos.

É importante destacar a preocupação no sentido de que, mesmo com avanços nos métodos e processos de avaliação ao longo do tempo, a abordagem avaliativa tradicional, fortemente ligada a exames e à cultura de classificação, continua a exercer influência significativa nas instituições educacionais.

Essa realidade ressalta que, apesar dos esforços para promover avaliações mais formativas, contextualizadas e voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos, ainda há um resquício arraigado da mentalidade que valoriza a memorização superficial e o desempenho em provas isoladas como principais critérios de avaliação.

Há uma necessidade contínua de repensar as práticas avaliativas, incorporando abordagens mais alinhadas com as demandas da sociedade atual, que valorizem a compreensão profunda, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento, em detrimento de uma cultura que perpetua a competitividade descontextualizada.

3.2.2 A Pedagogia da Escola Nova

Conforme Luckesi (2021) a nomenclatura "Escola Nova" surgiu como uma corrente pedagógica no final do século XIX e início do século XX, visando oferecer uma visão educacional renovada. Com o objetivo de direcionar o processo de aprendizado de maneira distinta das práticas tradicionais, enfatizava a introdução de métodos educativos diversificados e progressistas. Contrapondo-se ao modelo pedagógico tradicional, que seguia um

posicionamento dedutivo e centrado no professor, a Escola Nova buscava uma atuação mais ativa e indutiva, voltada para o aluno e focada na promoção do aprendizado significativo.

A Escola Nova representou a busca de novas práticas educativas no seio da educação escolar, respondendo aos anseios emergentes na vida social no momento histórico acima assinalado, adotando recursos logico-metodológicos indutivos para as atividades de ensino aprendizagem, ou seja, metodologicamente, seguindo, em suas práticas de ensino, das experiências concretas e individuais para as compreensões, teóricas gerais e universais. Um caminho ativo para a aprendizagem, seguindo prática para a compreensão teórica, um caminho indutivo (Luckesi, 2021, p. 188).

De acordo com Libâneo (2013), a concepção pedagógica inerente à Escola Nova estabelecia que o foco da atividade educacional não estava no professor ou no conteúdo. Nesse contexto, o papel do educador consistia em orientar, motivar e estruturar os processos de aprendizagem, adaptando-os às habilidades individuais dos alunos, enfatizando assim, a centralidade dele no processo educativo, com o professor investido num papel de facilitador e direcionador, proporcionando um ambiente propício para o seu desenvolvimento.

Para Luckesi (2021, p. 274), a avaliação nessa concepção pedagógica “foi assumida como um recurso subsidiário do educador em sua ação de ensinar, de tal forma que o estudante pudesse aprender e, em consequência, pudesse desenvolver-se como sujeito individual e como cidadão”.

Seguindo essa linha de pensamento, Suhr (2022) destaca que, ao contrário da abordagem avaliativa da pedagogia tradicional, que se concentrava na medição do nível de assimilação do conteúdo pelo aluno, a ênfase passou a recair no acompanhamento individualizado do estudante. A avaliação deixou de ser um instrumento de verificação de aprendizado e se transformou em um meio para compreender as necessidades específicas de cada aluno, permitindo a adaptação e personalização do processo de ensino e aprendizagem.

Não se tratava mais de averiguar o quanto o aluno tinha assimilado daquilo que o professor repassou - o resultado -, e sim verificar o processo de aprendizagem. Passou-se a valorizar a participação, os aspectos afetivos (atitudes), assiduidade, a responsabilidade, o interesse do aluno. Cada um deveria ser avaliado segundo seu nível de desenvolvimento e, por isso mesmo, não haveria por que determinar níveis mínimos a serem alcançados por todos os alunos. O esforço deles deveria ser mais valorizado, já que a ênfase era mais no processo de obtenção do conhecimento e não tanto em seu resultado (Suhr, 2022, p. 31).

Nesse sentido, um movimento transformador começa a ressignificar a abordagem avaliativa, rompendo com a perspectiva tradicional que se centrava na mensuração do conhecimento assimilado pelo aluno. Suhr (2022) ressalta essa mudança, que redefine a finalidade da avaliação e revoluciona os instrumentos empregados nesse processo. A avaliação

passou a ser mais do que um mero indicador de resultados; ela se transformou em uma ferramenta dinâmica para compreender o processo de aprendizagem individual.

Além dos exames tradicionais, outros mecanismos passaram a ganhar importância: a valorização da participação ativa dos estudantes, o foco nos aspectos afetivos, como atitudes e interesse, a consideração pela assiduidade e responsabilidade, tudo isso se tornou fundamental para entender o desenvolvimento de cada aluno de maneira singular.

A avaliação da aprendizagem, nesse contexto teórico-prático, ganha o foro de um componente entre outros do processo pedagógico, diverso de uma atividade isolada e desvinculada dos procedimentos de ensinar-aprender. Então, no contexto pedagógico da Escola Nova, a avaliação serve de subsídio às decisões tanto do educador, como dos estudantes, no percurso do processo formativo. Em segundo lugar e em articulação com o aspecto anterior, a avaliação da aprendizagem na Pedagogia da Escola Nova faz parte do processo de ensinar aprender. Enquanto no cotidiano escolar, usualmente, utilizamos as práticas avaliativas em separado do processo de ensino aprendizagem, a Escola Nova entendeu, de modo epistemologicamente adequado, que a avaliação da aprendizagem faz parte desse próprio processo, subsidiando professor e estudantes a atingir a qualidade necessária prevista para as aprendizagens em curso. A avaliação - no âmbito teórico-prático da Escola Nova - constitui um elemento do processo de ensino e de aprendizagem e não algo à parte, que existiria por si mesmo e com um objetivo independente (aprovar reprovar), como tem ocorrido na maior parte das vezes em nosso cotidiano escolar. Em terceiro lugar, a avaliação da aprendizagem, segundo as propostas da Escola Nova, deve ser praticada com a autoridade do docente, mas não de modo autoritário. O professor é o responsável pela verificação e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e, por isso, com sua autoridade, deve dirigir tanto a avaliação, quanto, se necessária, a reorientação da aprendizagem, tendo por base os objetivos estabelecidos para o ensino. Em quarto lugar, na Escola Nova, a avaliação da aprendizagem exige cuidados especiais com os processos psicológicos dos estudantes, assim como com os próprios procedimentos da avaliação. Como a avaliação na prática educativa é assumida como uma investigação da qualidade dos resultados da ação para subsidiar decisões pedagógicas, ela exige, da parte do professor, atenção e cuidado com os processos psicológicos dos estudantes, tais como interesse e desinteresse, entrega e ansiedade, participação e ausência, segurança e medo, desenvoltura e inibição... As situações de avaliação visam a observar e obter dados sobre a qualidade das aprendizagens dos estudantes, subsidiando oferecer-lhes recursos para superar dificuldades, caso elas estejam presentes, ou para aprofundar suas qualidades, assim como para subsidiar o processamento da própria aprendizagem; nunca como forma exclusiva de aprovar/reprovar (Luckesi, 2021, p. 269-271).

Por fim, a ideia da Escola Nova redefine a avaliação como uma parte intrínseca do processo educativo. Ela orienta o ensino e a aprendizagem, não como uma atividade isolada, mas como um guia dinâmico para educadores e alunos, promovendo a qualidade das aprendizagens em curso. O professor, detentor de autoridade, direciona a avaliação e ajusta o caminho de aprendizado conforme os objetivos delineados. Além disso, ressalta a importância dos aspectos psicológicos dos alunos, atentando-se aos seus interesses, inibições e participação.

A avaliação é, assim, uma ferramenta para enriquecer a experiência educacional, não limitada à aprovação ou reprovação, mas voltada para promover o aprofundamento das

qualidades e a superação de desafios, consolidando a educação como uma jornada de desenvolvimento contínuo.

3.3.3 A Pedagogia Tecnicista

Segundo Libâneo (2013), o tecnicismo educacional, emergiu no Brasil na década de 1950, ganhando destaque nos anos 1960 como uma tendência autônoma, influenciada pelo behaviorismo e foco sistêmico do ensino. Impulsionado também pelo alinhamento com o contexto político e econômico do regime militar, prevaleceu nas últimas décadas, permeando a formação de professores com manuais instrucionais. O papel do professor se restringe à administração do planejamento, enquanto os livros didáticos são baseados na tecnologia de instrução.

Suhr (2022), explica que na concepção tecnicista surge a ideia de que a escola deveria funcionar como empresa, promovendo eficiência, racionalidade e produtividade. Nesse sentido, há um distanciamento tanto da supervalorização do professor presente na pedagogia tradicional quanto do foco no aluno na abordagem da Escola Nova.

Nesse novo paradigma, a ênfase recaiu no material instrucional, como apostilas e módulos de autoinstrução, visando otimizar a transmissão do conhecimento. Essa perspectiva direcionou-se a garantir processos educativos mais eficientes, por meio da padronização e organização dos conteúdos, muitas vezes alinhando-se com as necessidades do mercado e da economia.

No que tange à avaliação, Suhr (2022, p. 34) ressalta que “a ênfase recai sobre aspectos mensuráveis e observáveis. A partir dos objetivos preestabelecidos, eram organizados testes, exercícios programados, listas de exercícios. a serem resolvidos pelos alunos, geralmente individualmente.” Segundo a autora, os testes objetivos se destacavam por sua habilidade de abranger múltiplos temas em um único instrumento, justificado pela possibilidade de reduzir a subjetividade do professor na correção e oferecer uma visão objetiva sobre a aquisição dos comportamentos desejados pelos alunos.

Volta a ênfase no resultado, portanto os testes eram aplicados em datas predefinidas (geralmente ao final do bimestre) e esperava-se que o aluno respondesse exatamente o que estava escrito no livro didático ou apostila. "Não havia espaço para o pensamento divergente, pretendendo-se, por meio da avaliação, garantir que todos os alunos saíssem do processo mais ou menos 'iguais'" (Suhr, 2022, p. 34)

Assim, no contexto do tecnicismo educacional, a avaliação da aprendizagem é influenciada pela predominância dos testes objetivos que são valorizados devido à sua

capacidade de abranger uma ampla variedade de temas em um único instrumento, além de sua suposta objetividade na correção.

No entanto, é importante considerar que essa visão pode limitar a compreensão holística do progresso do aluno, já que enfoca principalmente resultados tangíveis em detrimento de aspectos subjetivos e habilidades complexas. Como em qualquer abordagem, torna-se essencial encontrar o equilíbrio entre a eficiência proporcionada pelos testes objetivos e a abrangência das avaliações qualitativas para garantir uma avaliação mais completa e alinhada aos objetivos educacionais.

3.3.4 A Pedagogia Libertadora

A Concepção pedagógica libertadora, cuja principal referência é Paulo Freire, se apresenta como uma resposta crítica às abordagens tradicionais e tecnicistas. Libâneo (2013) ressalta que essa concepção propõe uma educação emancipatória, na qual o aluno é visto como sujeito ativo e participante do processo educativo. Nesse contexto, a relação entre educador e educando é horizontal, baseada no diálogo e na troca de experiências, buscando a conscientização e a transformação social por meio da educação.

A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades. O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata. Nesse processo em que se realiza a discussão, os relatos da experiência vivida, a assembleia, a pesquisa participante, o trabalho de grupo etc., vão surgindo temas geradores que podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos (Libâneo, 2013, p. 73)

Na corrente libertadora a educação tem como essência capacitar os educandos a se reconhecerem como sujeitos histórico-sociais com o poder de transformar sua realidade, divergindo nitidamente das pedagogias abordadas anteriormente, que advogavam a adaptação das pessoas ao contexto social. Enquanto as pedagogias tradicional, nova e tecnicista buscavam, por meio da educação, moldar indivíduos para aceitar a realidade tal como é, a pedagogia libertadora visa à emancipação dos sujeitos, permitindo-lhes, se assim optarem, reconfigurar a realidade existente (Suhr, 2022).

Na perspectiva da pedagogia libertadora, a avaliação da aprendizagem é radicalmente transformada. Contrapondo-se à avaliação classificatória e normativa, visa a avaliação

formativa e emancipatória. A avaliação deixa de ser uma mera mensuração de conhecimento e se torna um instrumento de reflexão crítica sobre a realidade, incentivando a análise, a participação e o pensamento autônomo dos alunos. A avaliação deve ser contínua e contextualizada, permitindo que os alunos reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem, identifiquem desafios e estabeleçam conexões entre o conteúdo e a vida cotidiana.

Segundo Suhr (2022, p. 38), na pedagogia libertadora:

não faz sentido propor ações formais de avaliação, mas sim, acompanhar o progresso do grupo rumo à conscientização por meio da autoavaliação e de produções escritas. A medida da real aprendizagem seria a mudança no modo de agir da comunidade, promovida pela conscientização gerada nas discussões realizadas (Suhr, 2022, p. 38)

Nesse sentido, o objetivo da educação vai além da mera transmissão de conhecimento, ela busca despertar a consciência crítica dos alunos em relação à sua realidade, incentivando a análise, a reflexão e a ação coletiva para promover mudanças sociais. Portanto, o foco da avaliação não está na mensuração de conteúdos, mas na observação da evolução dos participantes no processo de conscientização e engajamento. A avaliação não se limita a verificar o domínio de conteúdos, busca avaliar a capacidade dos alunos de aplicar seus conhecimentos na prática, engajando-se de maneira crítica e proativa para promover transformações significativas em sua comunidade.

3.3.5 A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica busca a transformação social e econômica, superando desigualdades do sistema capitalista. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, enfatiza a escola pública como agente político e social para disseminar conhecimentos sistematizados, capacitando os alunos a interpretar experiências e promover a consciência crítica. A didática é fundamental, direcionando o processo de ensino, visando à aprendizagem e à auto atividade dos alunos, visando formar agentes ativos na transformação da sociedade e de si mesmos.

Para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe (Libâneo, 2013, p. 73)

A Didática ganhou destaque na Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, em decorrência da sua importância. O foco da Didática é o processo de ensino, considerando suas interligações com a aprendizagem. Embora o ensino e a aprendizagem estejam interligados, cada um possui sua própria singularidade. A Didática objetiva guiar o processo de ensino, tendo em mente propósitos socioeconômicos e educacionais, além das circunstâncias e recursos de formação. (Libâneo, 2013)

Desse modo, a Pedagogia Crítico-Social busca combinar elementos distintos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova, visando aperfeiçoar sua ideia. Ela postula que o ensino deve fomentar o crescimento das aptidões e habilidades intelectuais dos alunos por meio da transmissão e assimilação dos conteúdos escolares de maneira ativa. Nesse contexto, ocorre a aquisição de conceitos sistematizados, aliada às características individuais dos alunos, que capacitam a auto condução e a busca independente e criativa de conhecimento que vai além da mera combinação. A Pedagogia, ao moldar seus objetivos e métodos educacionais com base nas dinâmicas sociais, enfrenta a tarefa de confrontar os interesses sociais presentes nas relações da sociedade. A Didática, na interseção entre o aspecto pedagógico e o ato de ensinar, se apresenta como a ponte entre as escolhas político-pedagógicas e a execução prática do ensino. (Libâneo, 2013)

Para Suhr (2022), a avaliação possui um papel de destaque, pois assume a responsabilidade de diagnosticar o progresso da aprendizagem. Sua função transcende a mera confirmação da ocorrência da aprendizagem, sendo de maior relevância a capacidade de, por meio de uma coleta constante e contínua de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, reexaminar as abordagens adotadas, intervir quando necessário e reelaborar aquilo que possivelmente não esteja alinhado como planejado.

Avaliar, para a pedagogia histórico-crítica é um processo (e jamais um momento estanque) de coleta de informações sobre o processo ensino-aprendizagem para, com base neles, tomar decisões acerca de como continuar e/ou reorientar esse mesmo processo. Como professor e alunos são sujeitos ativos, ambos têm responsabilidade em relação à avaliação. Se ao professor cabe o papel de rever seu método de ensino, os materiais utilizados e os próprios instrumentos de avaliação utilizados, cabe ao aluno refletir sobre seus resultados analisando suas ações e organizando-se para as mudanças necessárias rumo à aprendizagem. É importante observar também que não se trata de avaliar apenas o desempenho dos alunos e sim, o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola como um todo é também envolvida na avaliação, com questionamentos relativos à organização do trabalho, tais como a distribuição do tempo e do espaço, a carga horária de cada área do conhecimento, o material adotado, as relações interpessoais, o peso de aspectos burocráticos etc (Suhr, 2022, p. 43-44).

Por fim, essa concepção adota uma postura alinhada com os interesses predominantes da sociedade. Nessa perspectiva, ela confere à instrução e ao ensino a responsabilidade de dotar os alunos com profundo entendimento dos conhecimentos científicos, métodos de estudo e habilidades cognitivas embasadas na ciência, com intuito de alimentar uma mentalidade crítica em relação aos aspectos sociais, capacitando os alunos para o exercício de um papel ativo na transformação da sociedade e em seu próprio desenvolvimento, por meio da participação nas lutas sociais.

3.4 A função da Avaliação no processo de ensino e aprendizagem

Ao abordar o tópico da função da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, é imperativo começar por definir o próprio processo de ensino e aprendizagem, pois esse conceito é o alicerce sobre o qual a avaliação se apoia. Segundo Libâneo (2013, p.86), “ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo”. Para o autor “...o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providos as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos”.

O processo de ensino possui três funções indissociáveis. Primeiro, a cuidadosa organização dos conteúdos para estabelecer uma ligação pessoal entre o aluno e o conhecimento, traduzindo-o didaticamente de acordo com a singularidade de cada estudante; segundo, o papel do educador como orientador, auxiliando os alunos na compreensão de suas próprias capacidades de aprendizado, identificando desafios e promovendo métodos autônomos de estudo; por último, a função direcionadora, em que o educador atua como guia, direcionando a atividade educativa para alcançar objetivos de aprendizagem, fomentando a assimilação de conhecimento e a busca contínua pelo saber, transformando a sala de aula em um ambiente de autodescoberta e crescimento intelectual (Libâneo, 2013).

No que tange a aprendizagem, segundo Libâneo (2013, p.88):

É um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social. Isto significa que podemos aprender conhecimentos sistematizados (fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimento etc.); habilidades e hábitos intelectuais e sensorimotores (observar um fato e extrair conclusões, destacar propriedades e relações das coisas, dominar procedimentos para resolver exercícios, escrever e ler, uso adequado dos sentidos, manipulação de objetos e instrumentos etc.); atitudes e valores (por exemplo, perseverança e responsabilidade no estudo, modo científico de resolver problemas humanos, senso crítico frente aos objetivos de estudo e à realidade, espírito de camaradagem e solidariedade,

convicções, valores humanos e sociais, interesse pelo conhecimento, modos de convivência social etc.).

A aprendizagem não se limita à assimilação passiva de informações. Ela ocorre quando o aluno se envolve em atividades que promovem a compreensão profunda e a aplicação prática do conhecimento adquirido, como discussões em grupo, projetos, resolução de problemas, experimentação prática e reflexão crítica. A aprendizagem corresponde a um processo que envolve a transformação do indivíduo, suas ideias e sua visão de mundo (Libâneo, 2013).

Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem corresponde a um intercâmbio de conhecimento, habilidades e experiências entre educadores e alunos. Envolve a transferência de informações, a construção de competências e a formação de atitudes e valores, com o objetivo de promover um desenvolvimento integral e um entendimento profundo do mundo que nos cerca.

A base do processo de ensino e aprendizagem reside na interação dinâmica entre educador e aprendiz. O educador assume o papel de guia, facilitador e mediador do conhecimento, enquanto o aprendiz se engaja ativamente na exploração, investigação e assimilação do conteúdo. O processo não é unilateral, constitui-se de uma troca contínua de ideias, experiências e percepções, com o intuito de enriquecer o aprendizado (Libâneo, 2013).

Segundo, Sant'Anna (2014, p. 36-37) um programa de avaliação se constitui por funções gerais e específicas:

São funções gerais da avaliação:

- 1) fornecer as bases para o planejamento,
- 2) possibilitar a seleção e a classificação de pessoal;
- 3) ajustar políticas e práticas curriculares.

São funções específicas da avaliação:

- 1) facilitar o diagnóstico;
- 2) melhorar a aprendizagem e o ensino (controle);
- 3) estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- 4) interpretar os resultados;
- 5) promover, agrupar alunos (classificação).

Nesse diapasão, a avaliação é um elemento muito significativo. Ela não é apenas uma medição de resultados, trata-se de um componente integrante do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação serve para capturar o progresso do aluno, identificar lacunas de aprendizado, ajustar abordagens de ensino e fornecer *feedback* significativo. Além disso, é uma ferramenta de reflexão para docentes e discentes, permitindo a adaptação constante das estratégias educacionais.

Haydt (2011), aponta os propósitos principais da avaliação na sala de aula. O quadro a seguir sintetiza-os de forma objetiva para uma melhor compreensão.

Quadro 6 – Os principais propósitos da avaliação na sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Haydt (2011).

O quadro acima ilustra os cinco propósitos essenciais da avaliação na sala de aula, destacando a sua profunda influência no processo educativo. Por meio da avaliação, os educadores podem mergulhar na jornada de aprendizado dos alunos, identificando seu conhecimento prévio e monitorando seu progresso ao longo do tempo. Ao diagnosticar dificuldades, sejam elas de natureza cognitiva ou emocional, os professores podem desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada aluno, criando um ambiente propício ao crescimento tanto intelectual quanto emocional. Assim, a avaliação é mola mestra na determinação do alcance dos objetivos propostos para o ensino, orientando ajustes no planejamento e na abordagem instrucional.

Haydt (2011, p. 266) afirma que “avaliar o processo ensino-aprendizagem é, basicamente, verificar o que os alunos conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar”. Segundo a autora, o processo de avaliação apresenta três funções: diagnosticar, controlar e classificar.

A seguir, são sintetizadas as três principais funções da avaliação: diagnóstica, formativa e classificatória. Cada função tem seu propósito específico no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 7 – Funções da avaliação da Aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Sant'Anna (2014), Haydt (2008).

As diferentes funções de avaliação ocorrem em momentos específicos ao longo do processo educacional. A avaliação diagnóstica inicia o processo, a avaliação formativa acompanha continuamente o progresso e a avaliação somativa conclui cada fase. Ao trabalharem em conjunto, essas funções garantem um processo de ensino e aprendizagem completos, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos e buscando a promoção da melhoria contínua da qualidade educacional.

3.4.1 A função diagnóstica - avaliação diagnóstica

A função diagnóstica da avaliação é imprescindível no início do curso, período letivo ou unidade de ensino. Seu propósito é avaliar se os alunos possuem o domínio dos pré-requisitos essenciais para as novas etapas de aprendizado, ou seja, se possuem os conhecimentos e habilidades fundamentais para progredir com sucesso. Além disso, a avaliação diagnóstica também possibilita identificar de eventuais obstáculos à aprendizagem e na determinação de suas possíveis causas, buscando solucioná-los de maneira eficaz (Haydt, 2008).

Ademais, a função diagnóstica visa fornecer aos educadores e aos alunos uma visão holística das competências e lacunas existentes no conhecimento. Ao identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de reforço, os educadores podem adaptar seus métodos de ensino de acordo com as necessidades específicas da turma, permitindo que a instrução seja personalizada, eficaz e focada em ajudar cada aluno a atingir seu potencial máximo.

Com base no referencial teórico de Bloom, Sant'Anna (2014, p.39), esclarece que Função diagnóstica objetiva se propõe a:

- a) Verificar se o aluno apresenta ou não determinados conhecimentos ou habilidades necessários para aprender algo novo (pré-requisitos).
- b) Identificar, discriminar, caracterizar as causas determinantes das dificuldades de aprendizagem ou essas próprias dificuldades para uma prescrição.
- c) Comprovar as hipóteses sobre as quais se baseia o currículo.
- d) Obter informações sobre o rendimento do aluno.

Nessa perspectiva, a avaliação com função diagnóstica constitui-se uma ferramenta essencial para a detecção precoce de problemas de aprendizagem. Identificar dificuldades logo no início possibilita a implementação de intervenções adequadas para apoiar os alunos que estão enfrentando desafios. Através da análise dos resultados da avaliação, os educadores identificam elementos importantes que os ajuda a compreender as possíveis causas das dificuldades.

No entanto, a avaliação diagnóstica não deve ser vista apenas como um processo de identificação de falhas. Ela também oferece uma oportunidade para os alunos reconhecerem seus próprios pontos fortes e pontos de melhoria, incentivando uma abordagem de aprendizado autônoma e consciente. Quando os alunos compreendem onde precisam melhorar, podem se envolver de maneira mais proativa em seu próprio progresso acadêmico.

3.4.2 A função formativa - avaliação formativa

A função formativa da avaliação atua um mecanismo de controle durante todo o período letivo. Seu principal propósito é monitorar constantemente o progresso dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Objetiva verificar se os estudantes estão alcançando as aprendizagens planejadas ao longo do desenvolvimento das atividades, tornando-se uma ferramenta fundamental para assegurar o domínio gradativo e hierárquico de cada etapa do processo de instrução (Haydt, 2008).

A ideia central da avaliação formativa é garantir que, antes de prosseguir para novas etapas de ensino e aprendizagem, os alunos tenham efetivamente alcançado os objetivos de aprendizagem da etapa atual. O resultado disso, é uma base sólida para a construção do conhecimento subsequente, permitindo que o aprendizado seja cumulativo e progressivo. Ao detectar as áreas em que os alunos podem estar enfrentando desafios ou não atingindo os objetivos de forma satisfatória, a avaliação formativa oferece oportunidades para a intervenção pedagógica (Haydt, 2008).

Ao longo desse processo, os alunos devem receber *feedback* sobre seus desempenhos, permitindo que eles compreendam seus erros e acertos de maneira construtiva. Essa retroalimentação contínua orienta os alunos em sua jornada de aprendizagem e os motiva a adotar uma abordagem mais sistemática e engajada em seus estudos. A avaliação formativa é, portanto, um recurso que inspira os alunos a buscarem o aprimoramento constante.

Sant’Anna (2014, p.39) apoiada no pensamento de Bloom destaca que a função formativa ou de controle busca:

- a) Informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades.
- b) Melhorar o ensino e aprendizagem.
- c) Localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las.
- d) Propiciar *feedback* de ação (leituras, explicações, exercícios etc.).

Dessa forma, a avaliação formativa promove a melhoria do processo de ensino por parte dos professores. Através dessa função avaliativa, os educadores têm a oportunidade de identificar deficiências em sua metodologia de ensino e perceber as áreas em que os alunos estão enfrentando dificuldades, para então ajustar suas estratégias pedagógicas, fazer adaptações curriculares e abordar lacunas de compreensão.

A avaliação formativa se coloca muito mais do que um simples instrumento de avaliação. Apresenta-se como componente integral do processo de ensino e aprendizagem, com uma função de controle que possibilita que os alunos progridam de maneira sólida e coerente. Ao ser aplicada de maneira eficaz, ela oferece inúmeros benefícios, desde promover um ambiente de aprendizagem mais orientado e motivador até contribuir para o constante refinamento das práticas de ensino.

3.4.3 A função classificatória – avaliação somativa

A essência da avaliação somativa reside na classificação dos alunos com base nos níveis de aproveitamento predefinidos, os quais frequentemente se alinham à promoção dos estudantes de uma série para outra ou até mesmo de um grau para um novo patamar de conhecimento (Haydt, 2008)

Consoante ao que dispõe Sant’Anna (2014, p.39), sob o viés dos escritos de Bloom, a função classificatória tem o foco em:

- a) Classificar o aluno segundo o nível de aproveitamento ou rendimento alcançado.

b) Buscar uma consciência coletiva quanto aos resultados alcançados. (Temos certeza de que as solicitações ou situações de aprendizagem não se limitaram a exigências de memorização e reprodução de dados pelo aluno?)

Nesse contexto, a avaliação somativa classifica o progresso acadêmico do estudante e influencia diretamente os seus próximos passos na trajetória educacional. Por meio dela, os educadores podem determinar se os estudantes atingiram os objetivos de aprendizagem estabelecidos, oferecendo uma visão consolidada do que foi internalizado no período de ensino.

No entanto, destaca-se que a avaliação somativa, com sua função classificatória, deve ser considerada de forma ampla no processo educacional. Embora ofereça informações sobre o desempenho dos alunos, ela pode limitar a compreensão das habilidades e conhecimentos individuais. Portanto, a combinação de diferentes tipos de avaliação, como a formativa, que acontece ao longo do processo de aprendizado, é essencial para o melhor diagnóstico das aprendizagens dos estudantes.

4 PRÁTICAS AVALIATIVAS NUMA PERSPECTIVA MEDIADORA DE FORMAÇÃO

“Repensar os princípios de avaliação que regem uma instituição educacional pode ser, sim, um primeiro passo para transformá-la, porque exige discuti-la em seu conjunto: valores, organização curricular, preceitos metodológicos, visão política, comunitária. Ao discutir a prática avaliativa, cada professor enuncia concepções próprias acerca da vida, da educação, do educando.”

(Hoffmann, 2001, p.10)

Ao passo que o cenário educacional se desenvolve torna-se mais necessário as discussões a acerca da prática avaliativa. Consoante os ensinamentos de Hoffmann é a partir dos debates e das reflexões que cada docente é oportunizado a ponderar suas concepções e experiências visando a ressignificação da prática avaliativa. Nesse sentido, a unidade escolar ao proporcionar momentos para discutir sobre o processo avaliativo, possibilita colocar a baila diversas concepções baseadas nas experiências dos partícipes, que podem ser capazes de promover mudanças significativas no fazer pedagógico e redesenhar seus princípios avaliativos.

Nesta seção, busca-se discorrer sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e a avaliação mediadora como elemento para favorecer o processo de aprendizagem.

Como suporte para as discursões, nos apoiamos nos documentos que regulamentam a política educacional, tais como: LDB, BNCC e Resoluções do CNE e do CMEC. Para o aporte teórico utilizamos os seguintes autores: Luckesi (2021); Hoffmann (2001, 2005, 2009), na abordagem sobre avaliação mediadora.

Os temas debatidos no desenvolvimento dessa seção nos colocam diante de reflexões indispensáveis no campo da avaliação da aprendizagem, com intuito de gerar inquietações e desencadear movimentos que busquem aproximar a avaliação como um instrumento a favor da aprendizagem e distanciá-la do fazer meramente classificatório e seletivo que ainda é presente na contemporaneidade.

4.1 A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental

O ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, possui 9 anos e inicia-se aos 6 anos de idade com foco na formação básica do cidadão, nos termos do art. 32 da LDB, lei 9394/96, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nesse contexto, encontra-se inserido os anos iniciais, que abrange a faixa etária de 06 a 10 anos, contemplando as turmas do 1º ao 5º ano, conforme recomenda o art. 9º, inciso I, da resolução nº 02/2014¹⁰ do CMEC. Para essa fase, a BNCC, documento orientador de observância obrigatória para elaboração dos currículos, estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades que ao longo de cada etapa contribuem para o desenvolvimento dos estudantes.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2017, p. 59).

É preciso considerar as especificidades dessa fase do ensino fundamental. As crianças passam pelo processo de transição da educação infantil para a alfabetização, momento de apropriação das habilidades de leitura e escrita articuladas ao movimento de conhecimento do mundo, por meio das práticas de letramento. Alinhado a isso, é importante mencionar que as situações de aprendizagens nessa fase precisam explorar a curiosidade e proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo, investigativo.

As habilidades da BNCC são pontos de partida para definir os objetivos de aprendizagem. É nesse momento que o docente insere sua expertise para estruturar ações sistemáticas com intencionalidade pedagógica para possibilitar que o estudante desenvolva a

¹⁰ Fixa as Normas para o Ensino Fundamental de 9 anos do Sistema Municipal de Ensino de Caucaia, estabelecendo objetivos e disciplinando aspectos relativos à sua organização, aos instrumentos de Gestão Escolar, aos Recursos Humanos, ao processo de legalização das Instituições de Ensino, à Escrituração Escolar, aos espaços, instalações e equipamentos e ainda, à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Quilombola.

habilidade elencada. Para pautar os objetivos e planejar as estratégias de ensino, a avaliação se torna um elemento fundamental, posto que permite a coleta de dados para verificar as aprendizagens e habilidades já consolidadas e aquelas que necessitam de aprimoramento.

Consoante o que dispõe o art. 32, da Resolução nº 7/2010¹¹ do Conselho Nacional de Educação – CNE, a avaliação dos estudantes é parte integrante do currículo. Realizada pelos docentes e pela escola, possui a importante função de redimensionar a ação pedagógica devendo:

I – assumir um caráter **processual, formativo e participativo**, ser **contínua, cumulativa e diagnóstica**, com vistas a:

- a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

No mesmo sentido caminha o art. 18 da resolução nº 02/2014 do CMEC:

Art. 18 A avaliação de aprendizagem será utilizada como mecanismo de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem visando o alcance dos objetivos previamente estabelecidos e para subsidiar decisões a serem adotadas acerca de intervenções que se fizerem necessárias a elevação do conhecimento do educando.
§ 1º A avaliação de aprendizagem terá caráter diagnóstico, processual e formativo e não se limitará apenas a resultados quantitativos expressos através de valores numéricos de verificação periódica de conhecimento.

§ 2º A avaliação de aprendizagem considerará, além dos aspectos cognitivos, elementos do desenvolvimento afetivo e social, e um autoavaliação realizada pelo educando, através de instrumento específico elaborado para tal finalidade.

Os dispositivos supracitados orientam uma abordagem avaliativa que favoreça um processo de aprendizagem significativo e coloque como prioridade o desenvolvimento do educando e a ressignificação das estratégias pedagógicas. Além disso, reforçam a concepção de que a avaliação não deve ocorrer de forma isolada, baseada apenas na atribuição de notas e reduzida a ação do professor num espaço de tempo, mas deve ser considerada como instrumento capaz de possibilitar que os professores e estudantes, numa ação dialética de reflexão sobre a aprendizagem, percebam a evolução ao longo do percurso educativo e consigam fazer ajustes para alcançar um desempenho de excelência.

Essa ação dialética entre professor e aluno no processo de avaliação possibilita ao docente a percepção de elementos importantes para reestruturar a abordagem e as estratégias de ensino, visando suprir as necessidades dos educandos. Quanto ao aluno, a sua participação

¹¹ A Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

ativa no momento avaliativo permite a reflexão do seu próprio aprendizado, colocando-o na condição de pensar sobre os avanços e dificuldades, bem como, nas estratégias de melhoria para alcançar um desenvolvimento cada vez mais satisfatório.

Conforme o inciso II do art. 32 do documento normativo acima, nessa etapa da educação é de grande valia a diversificação dos instrumentos avaliativos. Procedimentos como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, favorecem a análise qualitativa da aprendizagem e traz elementos que viabilizam uma avaliação real e completa, desde que, sejam utilizados considerando a faixa etária e a etapa que os estudantes estão inseridos.

Os documentos normativos abordados trazem recomendações no sentido de proporcionar uma cultura avaliativa com fortes aproximações em relação a uma perspectiva formativa e mediadora de formação. No que tange a avaliação formativa, o alinhamento fica perceptível na determinação de que o ato de avaliar precisa ser contínuo e cumulativo que possibilite o acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do processo educativo. Quanto a abordagem mediadora, a aproximação torna-se visível no reconhecimento da importância interventiva dos docentes, de forma específica e direcionada, para apoiar os estudantes de maneira que possam superar as dificuldades e aprender de maneira eficaz.

No entanto, ao passo que o aparato normativo apresenta aproximações para uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem as práticas avaliativas aplicadas na contemporaneidade tem se distanciado dessas recomendações, tendo em vista que é muito comum nas unidades escolares o foco na avaliação final, com a preocupação reduzida quanto a compreensão das dificuldades dos educandos e a reorganização dos processos pedagógicos.

Luckesi (2021), coloca que de modo predominante as escolas brasileiras servem-se dos resultados na modalidade probatório/seletiva – que se dá ao final do processo – categorizando o desempenho do estudante numa determinada escala aprovar aqueles que obtiverem melhor resultado e reprovar aqueles considerados como negativos a partir de um ponto de corte.

No contexto escolar tem predominado o uso probatório/seletivo dos resultados da investigação avaliativa em função do fato de que alguns estudantes serão promovidos e outros não; então, nesse âmbito de resultados da ação escolar, alguns serão incluídos, outros, excluídos. Praticamente e de modo genérico, não há escola no Brasil que não exercite essa modalidade de uso dos resultados da avaliação da aprendizagem. O uso probatório/seletivo como vem sendo praticado no cotidiano em nosso meio escolar apresenta, hoje, de modo predominante, as características que se seguem:

- (1) coleta pontual dos dados do desempenho dos estudantes em sua aprendizagem, o que significa que só valem os conhecimentos e habilidades revelados de modo positivo, aqui e agora, no momento em que os testes e tarefas forem realizados'.
- (2) a coleta de dados sobre o desempenho do estudante (testes, provas, tarefas) coloca um término no processo de ensinar e aprender um determinado conteúdo ou uma

determinada habilidade, à medida que, ocorrendo a classificação do estudante em um determinado nível da escala de qualidades admitida como válida, ela se torna definitiva, isto é, não pode ser modificada, mesmo que o estudante apresente novos e mais significativos desempenhos. As notas são definitivas*.

(3) classificação probatória dos estudantes em sua trajetória escolar, seja nas séries escolares do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, seja nas disciplinas semestrais no caso do Ensino Universitário;

(4) seleciona os estudantes, de um lado, promovendo aqueles que obtiveram uma média de notas assumida como aceitável, e, de outro, reprovando aqueles que não obtiveram a média de notas considerada aceitável pela autoridade pedagógica (Luckesi, 2021, p. 384-385).

Como bem aponta o autor, o contexto escolar contemporâneo ainda possui práticas avaliativas numa perspectiva classificatória, baseada no desempenho dos estudantes por meio das notas ao final e cada período. No entanto, essas práticas, se distanciam de uma avaliação que permita a construção de resultados que sejam capazes de promover um impacto significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Não há mais espaço para pensar uma avaliação focada apenas na nota do estudante ao final de cada etapa. O docente precisa compreender que a cada ação pedagógica é possível perceber o desenvolvimento da aprendizagem e oferecer *feedback*, permitindo aos educandos refletir e ajustar seu conhecimento durante o desenvolvimento da situação proposta. Isso pode contribuir para ajudá-los a superar as dificuldades e para proporcionar melhorias no seu desempenho.

4.2 Avaliação Mediadora a serviço da aprendizagem

Avaliar consiste numa tarefa que se consolida por meio da junção de várias ações didáticas durante o processo educativo. Essas ações envolvem dois elementos que são indispensáveis para que o processo avaliativo ocorra: o professor, aquele que avalia e o estudante, que é avaliado.

A concepção de avaliação mediadora está intrinsecamente conectada a posição mediadora do docente. Entende-se que a mediação se produz por meio de agentes que medeiam o processo por meio de estratégias capazes de impulsionar a aprendizagem.

O termo avaliação mediador, cunhado por Hoffmann, fundamenta-se nas contribuições de Piaget e Vygotsky. Nas ideias de Piaget, o professor mediador possui o desafio de viabilizar atividades que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes. Essas ações deverão ser pensadas de modo a favorecer a reflexão sobre diversas experiências para que os educandos construam sua compreensão sobre a realidade que o cerca. Para Vygotsky, a compreensão de mediação está voltada para a percepção de que o acesso ao conhecimento ocorre por meio da

interação que acontece entre os significados e as representações, ou seja, as informações a partir do trato do professor com o conteúdo e os recursos necessários para mediar a ação em conjunto com a capacidade do estudante em processar essas informações, possibilita que a postura mediadora proporcione os desafios necessários para que a aprendizagem se consolide de maneira significativa (Hoffmann, 2005).

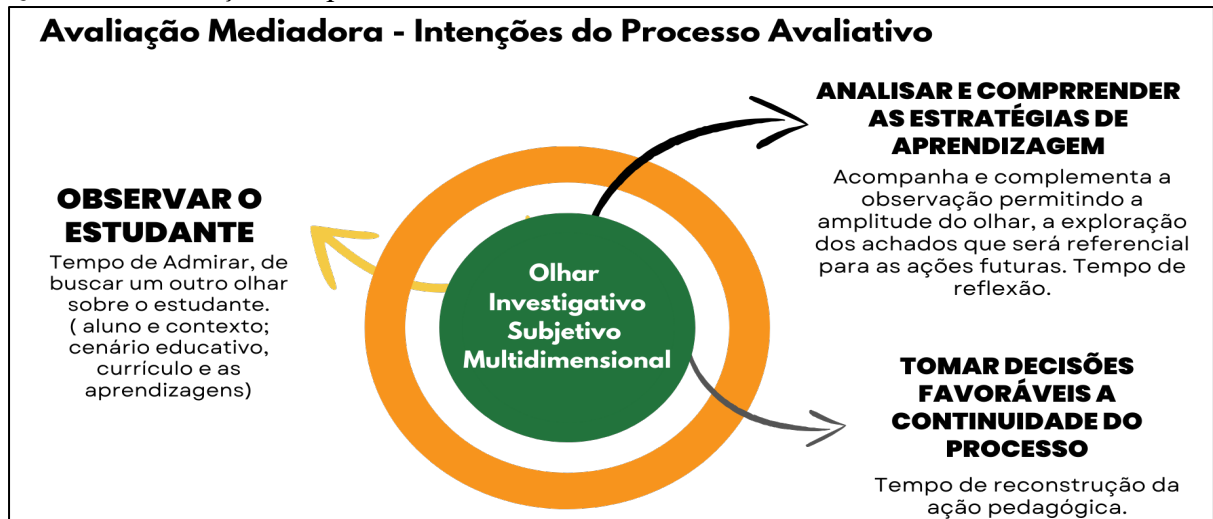
Hoffmann defende a relevância da interação entre os estudantes e ainda entre professor e estudante. Para a autora, esse movimento contribui de forma efetiva para desencadear o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Dessa forma, aponta que a avaliação mediadora tem o foco na promoção de oportunidades que possam desenvolver as habilidades e potencialidades dos estudantes, bem como, na reflexão acentuada e crítica do fazer pedagógico, partindo de atividades desafiadoras e de relações afetivas bem definidas (Hoffmann, 2005).

Nesse contexto, Hoffmann (2005, p. 51) afirma que "a avaliação mediadora, se constitui numa análise qualitativa das aprendizagens, fundada na reflexão teórica que lhe dá sentido". É aqui que se percebe a ruptura entre o aspecto quantitativo e qualitativo da avaliação. O foco nos resultados finais não é o aspecto mais importante da avaliação, pelo contrário, é necessário analisar todo percurso da construção do conhecimento para uma real compreensão dos avanços e desafios do processo de aprendizagem.

A avaliação mediadora exige registros de natureza qualitativa porque acompanhamento individual do aluno pelo professor depende do exercício de descrever, de explicitar com clareza as condições, a intensidade, o grau de profundidade das aprendizagens de cada um no processo de construção de conhecimento, registrando de forma significativa o que observa. Essas anotações de natureza qualitativa são a referência essencial, são os elementos mediadores do replanejamento da ação educativa, tanto em relação ao grupo, quanto em relação a cada um dos alunos. Números e conceitos não oferecem essa diferenciação e clareza, sendo superficiais e genéricos, homogeneizando a ação pedagógica (Hoffmann, 2005, p.50)

Nas lições de Hoffmann (2005), depreende-se que o processo avaliativo compreende três intenções, conforme observa-se a seguir.

Quadro 8 – Intenções do processo avaliativo.



Fonte: Elaborado pelo autor com base em (Hoffmann, 2005).

O processo avaliativo na perspectiva mediadora se pauta num olhar investigativo individualizado que de maneira subjetiva contempla as múltiplas vertentes do processo de aprendizagem. Nesse contexto, pode-se afirmar que há um risco elevado de não levar em consideração as diferenças singulares dos estudantes ao adotar uma avaliação genérica e homogeneizada. Olhar cada estudante na sua particularidade e promover práticas avaliativas individualizadas não significa negligenciar o todo, mas compreender que o sucesso do todo está vinculado ao progresso na aprendizagem de cada um.

Nessa linha, não há processo avaliativo sem a devida observação, análise e ações de continuidade voltadas para a melhoria do desenvolvimento do estudante. A observação do aluno, as múltiplas tarefas executadas, os instrumentos avaliativos aplicados de nada valem se não houver uma reflexão apurada sobre os dados colhidos e principalmente, se não implicar em ações interventivas desafiadoras que promovam a melhoria na aprendizagem dos estudantes.

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais (Hoffmann, 2001, p. 17).

A abordagem avaliativa de Hoffmann, destaca três tempos para que os professores avaliem com qualidade.

- **O tempo de admiração dos estudantes:** O olhar para os estudantes na sua particularidade, buscando uma visão holística do contexto em que ele está inserido e do seu processo de aprendizagem, por meio de conversas, entrevistas, relatórios, arquivos e etc., com intuito de refletir sobre as questões de aprendizagem.

- **Tempo de reflexão sobre as tarefas e manifestações de aprendizagem:** Momento em que o avaliador, antes de tomar decisões e agir, pensa sobre como os estudantes estão se manifestando frente as situações de aprendizagem a qual estão sendo submetidos. É nesse momento que a partir das observações, o professor é capaz de questionar se os estudantes estão aprendendo e pensar possibilidades para recalcular rotas e manter a aprendizagem numa tendência de crescimento.
- **Tempo de reconstrução:** Aqui é o momento em que o professor propõe a transformação. Esse é o tempo em que de posse do diagnóstico e após intensa reflexão o educador pode repensar sua prática pedagógica reconstruindo processos para conduzir ações avaliativas/educativas mais efetivas.

Hoffmann destaca que,

todo professor, por certo, ao analisar tarefas dos alunos, tem uma enorme vontade de responder se eles estão aprendendo e que coisas estão aprendendo todos os dias. Se, de fato, o processo de ensino vem lhes oportunizando outros saberes e fazeres. Contudo, interpretar ideias, avaliar aprendizagens, não é uma tarefa fácil, mas complexa e que exige compromisso, envolvimento e tempo do professor (Hoffmann, 2005, p. 62).

Como mencionado anteriormente, avaliar vai além da aplicação de tarefas ou de qualquer instrumento utilizado para coletar informações sobre o desenvolvimento do estudante. Essa ação é profundamente abrangente, demandando que o professor reserve o tempo necessário para compreender e extrair dados das situações didáticas ou atividades empregadas e traduzi-los em ações pedagógicas enriquecedoras, buscando a superação das fragilidades intelectuais individuais ou do grupo.

Ademais, os instrumentos avaliativos se constituem elementos subsidiários que fornecem ao docente informações que somente farão sentido se forem interpretadas de forma coerente, uma vez que sem a devida reflexão não possuem impacto nenhum na prática pedagógica. Na elaboração deles, o professor precisa ter clareza sobre o que deseja analisar na aprendizagem dos educandos.

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada (Hoffman, 2001, p. 10).

O aspecto quantitativo dentro da avaliação ainda é muito presente. No entanto, esse aspecto pouco revela sobre a aprendizagem em si, pois somente a partir da observação, reflexão

e ação o professor é capaz de assumir o compromisso de criar e recriar ações pedagógicas adequadas capazes de promover o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, é urgente o debate sobre o aspecto qualitativo da avaliação. Olhar apenas para registros de notas e resultados, aponta para o desvirtuamento da prática avaliativa.

Conforme dispõe Hoffmann (2001), precisa-se projetar uma avaliação na seguinte direção:

Quadro 9 – Para onde vamos?

PARA ONDE VAMOS?	
DE...	PARA...
 Uma avaliação a serviço da classificação, seleção e seriação...	 Uma avaliação a serviço da aprendizagem do aluno, da formação, da promoção da cidadania...
 Uma atitude de reprodução, de alienação, de cumprimento de normas...	 À mobilização, à inquietação, na busca de sentido e significado para essa ação...
 Uma intenção prognóstica, somativa, de explicação e apresentação de resultados finais...	 à intenção de acompanhamento permanente, de intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem...
 Uma visão unilateral (centrada no professor) e unidimensional (centrada nas medidas padronizadas e na fragmentação disciplinar)...	 Uma visão dialógica, de negociação entre os envolvidos e multirreferencial (objetivos, valores, discussão interdisciplinar)...
 Um privilégio à homogeneidade, à classificação e à competição...	 o respeito a individualidade, a confiança na capacidade de todos, à interação, à socialização...

Fonte: Hoffmann, 2001, p. 19-20.

O quadro acima ilustra uma mudança necessária no processo avaliativo. Essa luta é constante e somente por meio da formação e da reflexão, será possível abrir mão das práticas tradicionais ainda enraizadas no contexto escolar para dar espaço a uma perspectiva de avaliação que subsidie a ação do professor para que ele compreenda os limites e as possibilidades dos estudantes e por consequente a evolução da sua aprendizagem.

Nesse sentido, o processo avaliativo na ótica mediadora objetiva acompanhar, entender, e favorecer a contínua progressão do aluno. Para tanto, há um ciclo (mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento) que se configura no sentido de possibilitar que o estudante tenha novas possibilidades de aprender e se conectar com o novo (Hoffmann, 2001).

Essa perspectiva de avaliação exige que o professor faça registros que evidenciem os avanços e fragilidades dos estudantes, bem como, os olhares oriundos do tempo de observação. Vale ressaltar que o ato de observar os estudantes não configura instrumento de avaliação, uma vez que esse exige a forma concreta, possibilitando a análise conjunta com outras mediações avaliativas.

Para que descubram o significado de registros de natureza qualitativa, é preciso que reflitam em ação, que deem pequenos passos nesse sentido, troquem ideias com os colegas sobre essa vivência. Ultrapassar a prática de corrigir e atribuir notas exige do professor ter elementos para registrar, não a simples obediência a normas e modelos (Hoffmann, 2001, p. 139).

A avaliação mediadora, propõe um movimento significativo entre estudantes e professores pelas mais variadas áreas do conhecimento, propondo questionamentos e reflexões para além de meras atividades mecânicas e repetitivas. Essa proposta avaliativa coloca ênfase na subjetividade e no olhar investigativo do professor que interpreta as respostas e manifestações dos estudantes valorizando os avanços e propondo novos movimentos de aprendizagem.

5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

“O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre. Toda a busca de objetividade e precisão em avaliação desvia o olhar do educador acerca dos possíveis do educando, da mobilidade continua a que Piaget se refere em termos do equilíbrio/desequilíbrio, dos ensaios e erros para chegar a uma solução ou construir um conceito. A precisão em avaliação acarreta a classificação das manifestações de aprendizagens do aluno em certas e erradas e pontos de chegada absolutos. Uma análise qualitativa, ao invés disso, relativiza o certo e o errado, aprofundando-se em várias dimensões de interpretação do que se observa e buscando aberturas para novos possíveis.”

(Hoffmann, 2001, p.47)

No imensurável complexo da prática pedagógica no contexto escolar em que os percursos formativos se entrelaçam numa teia, emerge o processo avaliativo da aprendizagem como elemento indispensável para um olhar de continuidade da ação docente. Como bem coloca a autora supracitada, esse processo não pode ser desenvolvido baseado numa corrida que busque somente resultados objetivos, pelo contrário, a avaliação precisa considerar a singularidade de cada estudante, compreendendo que cada um trilha seu percurso de forma e ritmo diferente. Nesse sentido, o olhar do professor de forma ampla, inclusiva e interpretativa, permite a tomada de decisões que colocam a aprendizagem dos estudantes em primeiro plano e a blindam da necessidade excessiva da precisão avaliativa, que, ao classificá-los de forma rígida e objetiva, pode reduzir as informações do desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, refletir sobre a avaliação da aprendizagem com viés qualitativo, revela-se como alternativa para melhoria do processo de aprendizagem. Nessa seção, conheceremos

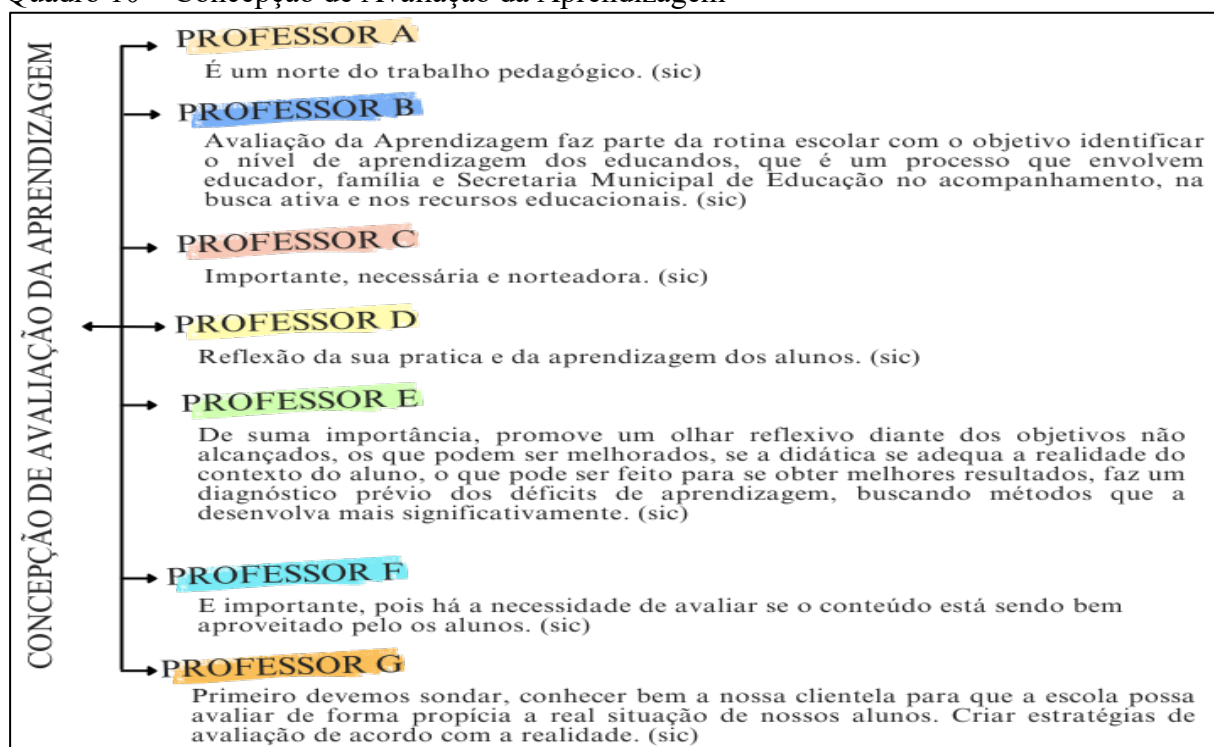
os resultados da pesquisa no que tange as concepções e perspectivas dos professores sobre a Avaliação da Aprendizagem; os critérios e os instrumentos avaliativos que são mais presentes na prática pedagógica dos professores e os desafios enfrentados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem.

5.1 A concepção de avaliação da aprendizagem: a perspectiva dos professores dos anos iniciais

Inicialmente é importante ressaltar que para a execução de uma prática pedagógica capaz de promover transformações significativas no desenvolvimento dos estudantes é indispensável que a *práxis* seja observada. Freire (1996), nos ensina que uma ação pedagógica que busque modificar a realidade do estudante deve pressupor a união entre a teoria e a prática, sob pena de cair no ativismo ou verbalismo. Na seara da avaliação da aprendizagem não é diferente, o docente precisa ancorar sua prática avaliativa nos fundamentos capazes de trazer sentido ao planejado e evitar cair numa atividade mecânica ou ficar apenas no campo das ideias.

Nesse contexto, apresentaremos a seguir a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com intuito de perceber a partir das temáticas estabelecidas como esse elemento tão importante no processo educativo está sendo compreendido pelos docentes.

Quadro 10 – Concepção de Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

As respostas dos sujeitos demonstram que compreendem a relevância da avaliação da aprendizagem para condução do processo de aprendizagem, uma vez que a conceituam como elemento capaz de fornecer informações da aprendizagem dos estudantes para a reflexão e para nortear o trabalho pedagógico. Percebe-se que há uma valorização da função diagnóstica, bem como, da verificação do alcance ou não dos objetivos estabelecidos no planejamento pedagógico. Ademais, o aspecto da mensuração do quanto de conteúdo o aluno aprendeu aparece como conceito apresentado.

A visão dos docentes apresenta características gerais do aspecto avaliativo. Há resquícios de vinculação conceitual a concepções avaliativas tradicionais que remetem a necessidade da verificação do alcance dos objetivos educacionais e ao sentenciamento se houve ou não aprendizagem do estudante.

Consoante o que dispõe Luckesi (2021), o julgamento da aprendizagem não é o foco principal. O resultado das reflexões sobre os dados de aprendizagem oriundos do processo avaliativo deve subsidiar a tomada de decisões a favor da aprendizagem dos estudantes. O autor ainda ressalta que utilizar a avaliação da aprendizagem a serviço de uma prática pedagógica consistente exige dos educadores

vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, comprometimento permanente, atenção plena e cuidados em todas as nossas intervenções, flexibilidade no relacionamento com os estudantes; sobretudo, sermos os adultos da relação pedagógica. E, ainda, ruptura com o senso comum a respeito do uso "probatório/seletivo" dos resultados da investigação avaliativa, modo de agir que nos tem conduzido, desde há muito tempo, de maneira habitual e inconsciente no dia a dia de nossas atividades escolares (Luckesi, 2021, p.389).

A ausência de conhecimento teórico sólido dos aspectos elementares da avaliação, como, instrumentos, métodos e registros têm por consequência um processo avaliativo limitado, que embora realizado não favorece mudanças na aprendizagem e na condução do ensino. Nesse sentido, abrir espaços para discussões sobre essa temática favorece a construção de momentos formativos capazes de remodelar o cotidiano da avaliação no contexto escolar.

Tavares ressalta que a

falta de atenção específica ao aspecto da avaliação na formação de professores, tanto inicial como continuada, tem contribuído para dificultar a aproximação, de parte deles, de procedimentos possivelmente favoráveis a um melhor desempenho do trabalho avaliativo. No entendimento de Borba (2001), o professor deveria apropriar-se “de um saber teórico-metodológico para desenvolver uma avaliação mais ampla e formativa”, e também desenvolver “a habilidade de saber fazer avaliação”, como algo que se constrói “na relação ética que o avaliador estabelece com seus pares” (Tavares, 2008, p.31).

Os conceitos apresentados pelos docentes, também nos revelam um distanciamento da concepção de uma cultura avaliativa na perspectiva formativa/mediadora de formação. Os aspectos de observar os estudantes, refletir sobre eles e reconstruir a prática pedagógica, presentes nessa concepção avaliativa não se sobressaem, posto que fica em evidência nos conceitos apresentados, o aspecto objetivo de julgar a aprendizagem em detrimento dos aspectos subjetivos qualitativos de aprendizagem.

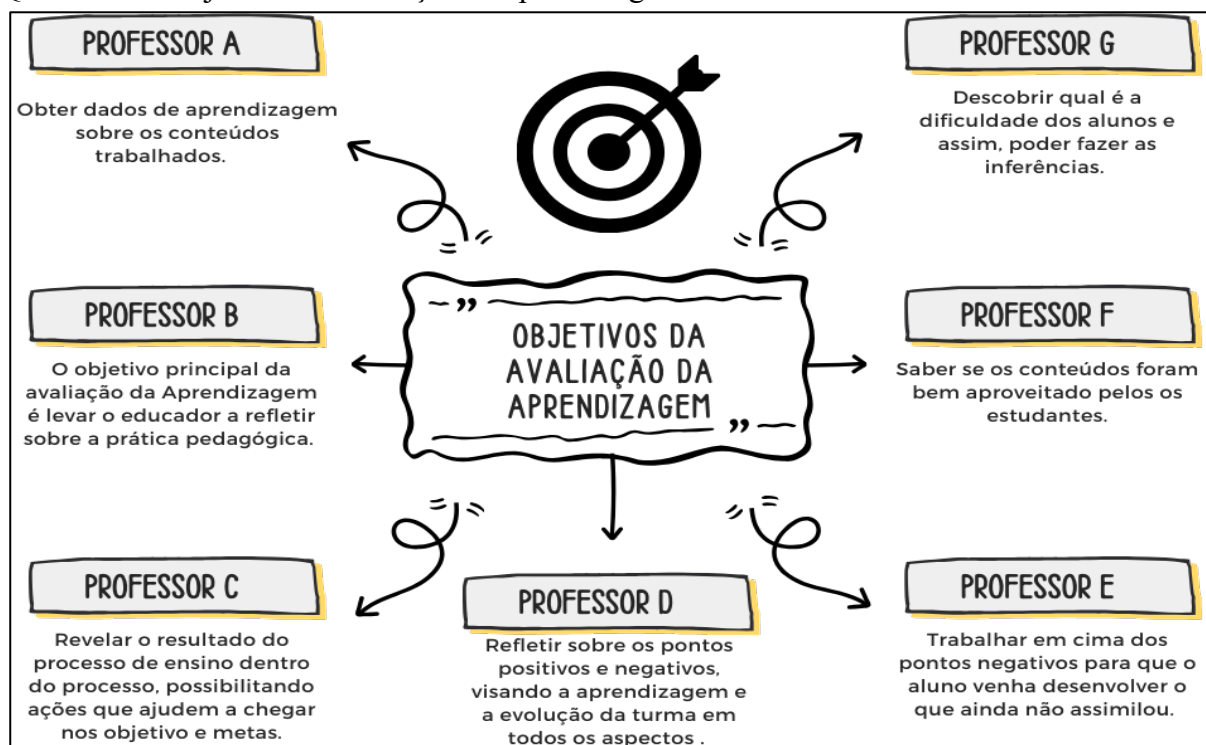
Hoffmann destaca que,

o caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significado para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através de investigação séria acerca das peculiaridades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não para classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa (Hoffmann, 2001, p.50).

Nesse contexto, nas suas concepções de avaliação os educadores destacam a importância do diagnóstico e da reflexão. Porém, não deixam evidente a visão sobre participação do estudante no processo de avaliação da sua aprendizagem, bem como, não aborda o *feedback* como meio para possibilitar uma aprendizagem orientada.

O quadro a seguir apresenta os objetivos da avaliação da aprendizagem na perspectiva dos professores.

Quadro 11 – Objetivos da avaliação da aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Em análise dos objetivos da avaliação da aprendizagem sob a ótica dos docentes, fica evidente que, embora alguns compreendam que a avaliação tenha por objetivo principal a reflexão sobre a prática pedagógica, a maioria compreende que a intenção da avaliação é “medir” o quanto o aluno assimilou de conteúdo, com intuito de classificá-los (foco no resultado) e ainda colocá-los em faces diferentes, os que apresentam evolução positiva e/ou negativa.

A finalidade da avaliação, ao desencadear estudos, não é assim, a de simplesmente observar se os alunos apresentam ou não condições de "dar conta" das propostas delineadas, ou perceber, de início, os que apresentam mais ou menos dificuldades em determinada área. Mas a de conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade (Hoffmann, 2001, p. 86).

A visão dos docentes nos coloca diante da necessidade urgente de ampliar o debate sobre o foco da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. O olhar exclusivo para a função de controle da avaliação coloca em risco a qualidade da aprendizagem durante o processo. Dessa forma, entendemos que há uma relação indissociável entre o aspecto objetivo (medir) e a subjetividade do professor (refletir e agir) para tornar a ação avaliativa um instrumento efetivo de subsídio para a reconstrução da prática pedagógica que preencha as lacunas encontradas na aprendizagem dos estudantes.

Hoffmann, alerta que

é preciso ultrapassar o controle para se proceder, efetivamente, à mediação da experiência educativa, no sentido de observar o aluno em atividade para ajustá-la às suas possibilidades. O que significa ao professor ajustar tempo, materiais, recursos, fazer novas provocações ao longo da atividade, colocar a disposição dos alunos para perguntas, fazer anotações sobre comentários e dúvidas surgidas, jogar com eles, observá-los individualmente e/ou em grupos para acompanhar o andamento das discussões, acrescentar novos textos e materiais que suscitem novas discussões, levá-los a refletir sobre o que não fizeram, sobre o que não deu certo, etc. (Hoffmann, 2001, p. 98).

Nesse contexto, supervalorizar o aspecto quantitativo ou qualitativo da avaliação é um caminho que pode levar o educador a cometer equívocos significativos no processo de aprendizagem. O mais sensato é equilibrar essas vertentes na perspectiva de que uma contribui com a outra para que a apreciação dos resultados de aprendizagem seja realizada de forma qualitativa e possibilitem o planejamento das ações seguintes.

O objetivo central da avaliação no contexto escolar deve ser o diagnóstico, com ampla observação, verificação e admiração do contexto, do currículo e das aprendizagens e a reflexão

qualitativa para explorar os resultados e reconstruir ações que sejam capazes de redirecionar estratégias de ensino focadas no desenvolvimento integral dos educandos, conforme estabelece a legislação educacional.

Em relação ao papel da avaliação da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem os professores colocaram seus posicionamentos conforme a tabela abaixo.

Tabela 2 – O papel da avaliação da aprendizagem

Professor(a)	Como você percebe o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?
A	Essencial para tomadas de decisões. (sic)
B	Avaliar o nível de aprendizagem dos educandos, levar os educadores a refletir sobre sua prática pedagógica e melhorar a qualidade dos índices do IDEB. (sic)
C	Importante, uma vez que na prática diária precisamos está analisando o percurso de aprendizagem para traçar melhores estratégias. (sic)
D	Essencial e o ponto de partida para a reflexão da prática pedagógica e o progresso dos alunos.
E	São necessárias, não para serem usadas como reprovação, mas para buscar melhorias no processo da aprendizagem. (sic)
F	Importante na aprendizagem dos alunos. (sic)
G	A partir do momento em que percebemos dificuldades nos alunos, daí surge a necessidade se fazer uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem de forma a atingir os objetivos almejados no planejamento. (sic)

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Na concepção dos sujeitos, o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem está vinculado a instrumentalizar o professor com uma riqueza de detalhes sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes que possibilite a tomada de decisões sobre os passos seguintes. No entanto, dois posicionamentos nos chamam atenção, o professor B e o professor E.

O professor B, na parte final da sua resposta, percebe como papel da avaliação a melhoria no Indicador do IDEB. Aqui precisamos deixar evidente que esse indicador é oriundo de uma avaliação externa que verifica o desempenho dos estudantes, sem atenta-se para os aspectos qualitativos que somente é possível identificar por meio da avaliação processual da aprendizagem. Desse modo, os resultados de aprendizagem refletem nos resultados de desempenho, porém é preciso compreender que ambos possuem natureza distintas.

O professor C, destaca que o papel da avaliação não é ser usada como instrumento para reprovação, mas para pensar melhorias no processo de aprendizagem. Esse posicionamento reforça a adesão de uma corrente que desconstrói a ideia do viés classificatório do processo avaliativo. Mostra que o papel da avaliação é para além de rotular o estudante com uma nota e

classificá-lo como reprovado ou aprovado, implica em identificar as fragilidades que possui e propor estratégias para supri-las.

A resposta do Professor G enfatiza a necessidade de avaliação no momento em que são percebidas dificuldades nos alunos. Entretanto, a avaliação deve ocorrer não apenas como resposta a desafios identificados, mas como um instrumento que antecipa diagnósticos, permitindo ao docente traçar estratégias preventivas para superá-los.

Nessa senda o papel da avaliação é oportunizar o acompanhamento e o controle do desenvolvimento dos educandos antes, durante e após as situações de aprendizagem, por meio de diversos instrumentos capazes de fornecer informações valiosas para reorganização metodológica do ensino e dos objetivos de aprendizagem.

A pesquisa demonstrou que 71% (6 de 7 professores), buscam equilibrar igualmente avaliação formativa e somativa por meio de avaliações ao longo do ano para fornecer *feedback* contínuo e também avaliações finais para determinar a compreensão geral do conteúdo. Além disso, 100% dos sujeitos informaram que realizam adaptações na abordagem de ensino com base nas avaliações formativas, buscando ajustar o método de ensino, identificando pontos fracos e fazendo melhorias.

Nesse sentido, os professores dos anos iniciais conhecem o processo avaliativo, ainda que de forma genérica, com necessidade de aprofundamentos teóricos para dar sentido e amplitude à prática avaliativa no fazer pedagógico. Ademais, percebe-se o esforço dos profissionais para usar esse elemento a favor de uma educação que de fato proporcione a aprendizagem dos estudantes.

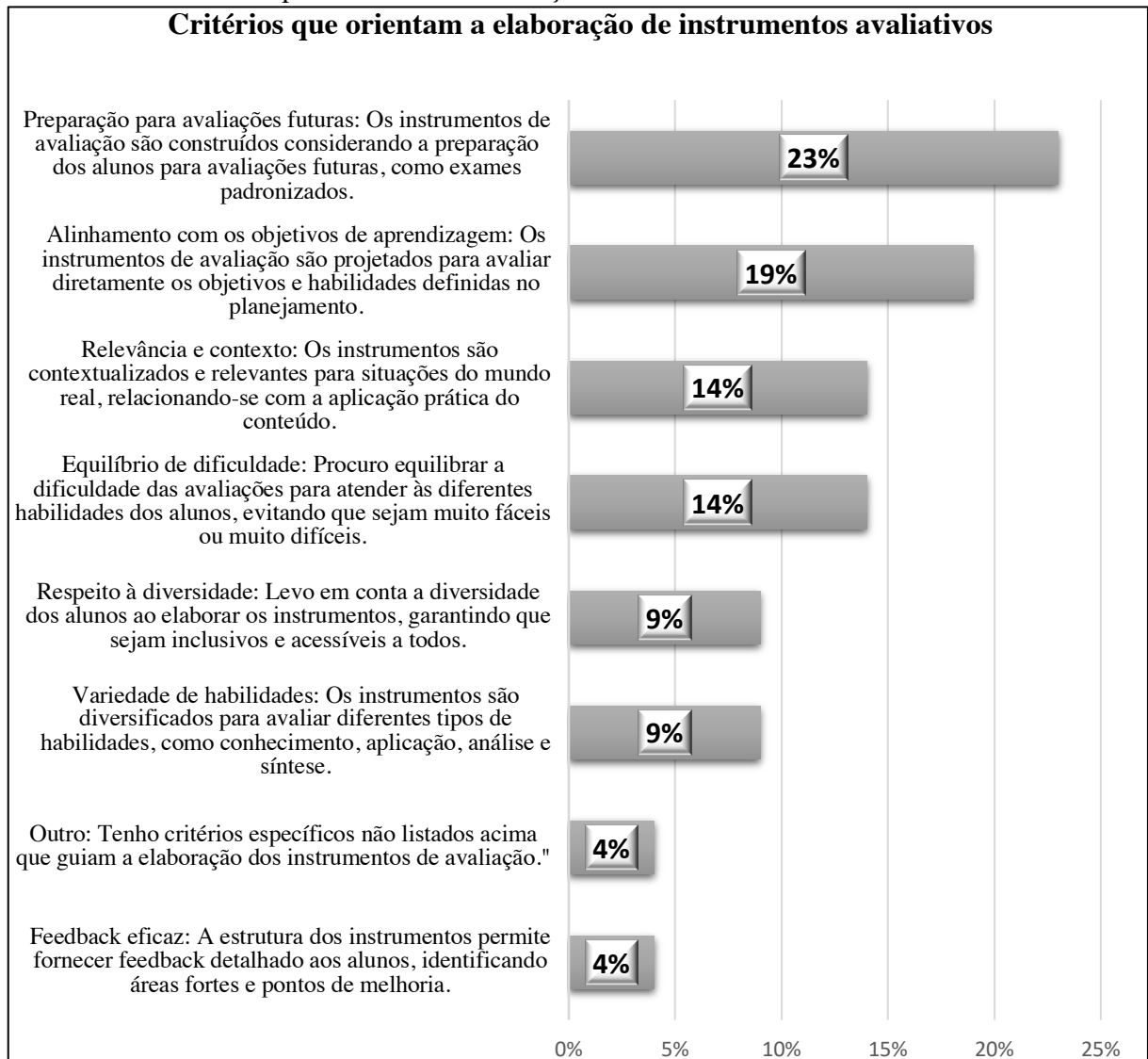
5.2 Critérios e instrumentos avaliativos: a prática dos professores dos anos iniciais

O processo de avaliação reúne múltiplos critérios e instrumentos que ao longo da ação docente resultam num conjunto de informações que definem a realidade da aprendizagem dos estudantes. A partir dos objetivos definidos no planejamento, a proposta de avaliação (critérios e instrumentos) também deverá ser definida para fornecer *feedback* do que foi satisfatório e do que precisa ser melhorado.

Hoffmann (2005), explica que os critérios voltados para o processo de avaliação são construídos pelos docentes de forma específica para cada turma de alunos. Esses critérios serão o norte para que os profissionais realizem suas observações e consiga fazer os devidos encaminhamentos pedagógicos.

A seguir, o gráfico nos mostra os principais critérios utilizados pelos docentes na condução do olhar avaliativo. A partir da questão formulada os professores indicaram os três principais critérios utilizados.

Gráfico 12 – Critérios que orientam a elaboração de instrumentos avaliativos



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Como destaque, os três principais critérios utilizados pelos docentes são: a preparação para avaliações futuras; alinhamento com os objetivos de aprendizagem; a relevância e contexto que o estudante está inserido.

O primeiro critério mais empregado considera a preparação para avaliações futuras. Isso demonstra uma visão focada no treino, revelando um distanciamento de uma prática avaliativa que considere a integralidade das habilidades e competências que o estudante precisa

desenvolver no seu processo educacional. Talvez essa escolha seja decorrente da pressão que o sistema impõe para um trabalho focado no alcance de indicadores educacionais, que na maioria das vezes, não reflete a realidade da qualidade educacional ofertada.

O segundo critério mais utilizado é pensado para avaliar diretamente os objetivos e habilidades definidas no planejamento. Aqui encontra-se um elemento positivo, uma vez que busca equilibrar o que foi planejado com os métodos avaliativos, propondo uma verificação justa e que direciona a ação pedagógica.

Em terceiro lugar, destaca-se a atenção na relevância e no contexto social que o estudante está inserido. Mostra-se uma preocupação com a compreensão e a aplicabilidade do que se aprende no mundo real, demonstrando que os docentes se preocupam com o significado real da aprendizagem e buscam relacionar o que é ensinado na escola com as atividades cotidianas dos estudantes.

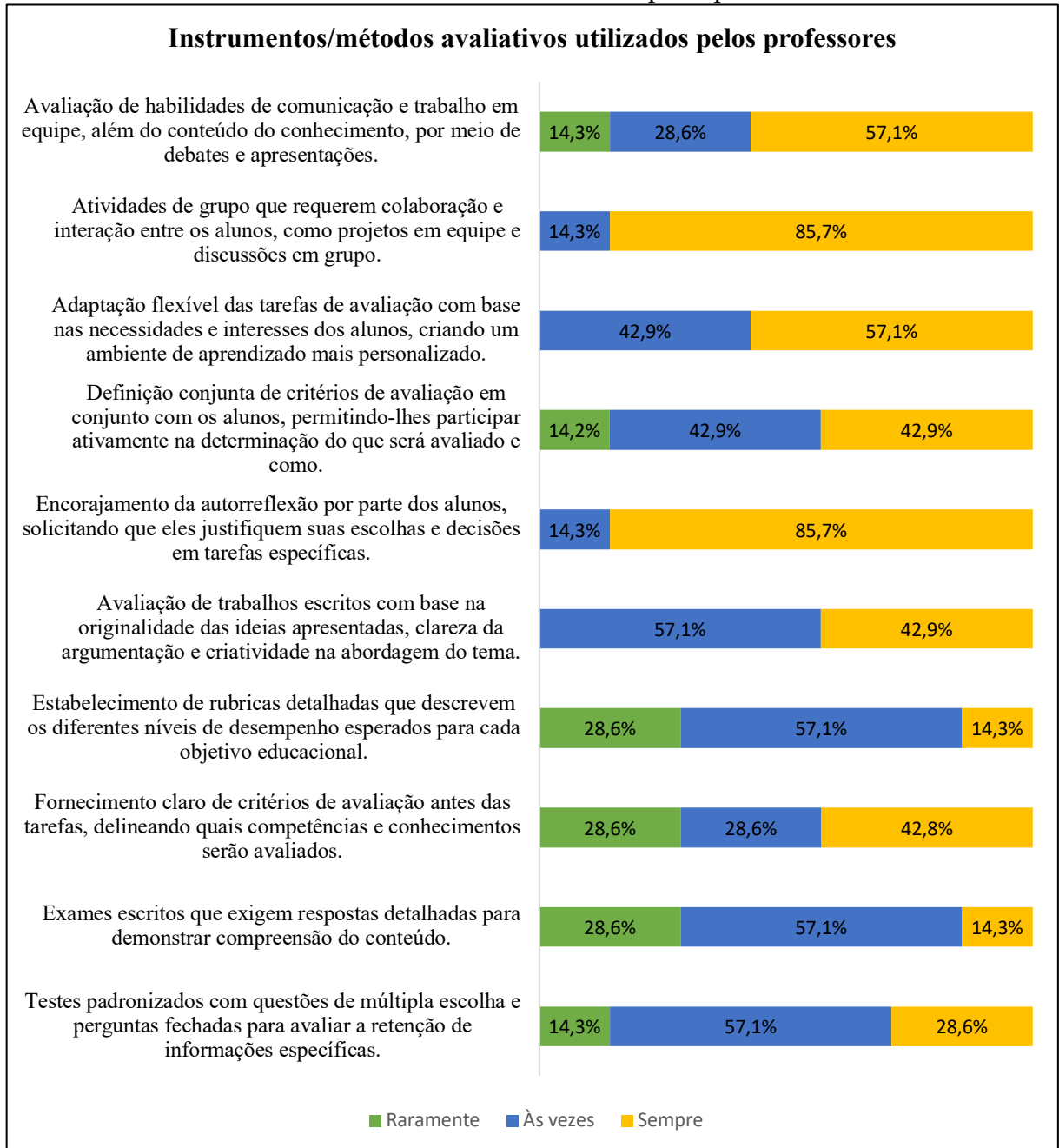
Entretanto, é notável que em último lugar ficou o *feedback* eficaz. Esse critério é de muita relevância no processo avaliativo, uma vez que proporciona a reflexão por parte dos estudantes sobre os avanços e pontos de melhorias. Não considerar esse critério ao pensar um instrumento avaliativo significa não incluir o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, há uma necessidade de melhoria nesse quesito, para colocar o estudante como elemento indispensável do processo avaliativo, considerando a promoção de uma avaliação mais personalizada e individual.

Nos escritos de Hoffmann (2001), compreendemos que instrumentos avaliativos podem ser definidos como toda forma de expressão do estudante que viabilize a compreensão do professor sobre o seu processo de aprendizagem. A autora coloca que a prática diária de observar os discentes não se constitui um instrumento, mas uma ação do professor. Aqui fica o alerta, já que é muito comum nos planos de aula, o campo de avaliação ser reduzido a observação dos estudantes durante a execução das atividades.

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno (Hoffmann, 2001, p.119).

Quanto aos instrumentos mais utilizados no contexto dos sujeitos dessa pesquisa destacam-se os descritos no gráfico abaixo, com a frequência que os professores os utilizam na sala de aula para avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 13 – Instrumentos/métodos avaliativos utilizados pelos professores



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O gráfico nos permite visualizar que a rotina de avaliação dos professores comporta uma variedade de instrumentos/métodos avaliativos. Percebe-se que há ainda uma prevalência de utilização dos recursos avaliativos que corroboram para uma prática classificatória e seletiva, como os testes padronizados e exames escritos.

Nesse sentido, concordamos com Libâneo, quando afirma que:

os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação – que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. - para atender a sua função educativa. Em relação aos objetivos, funções e papel da

avaliação da melhoria das atividades escolares e educativas, tem-se verificado na prática escolar alguns equívocos. O mais comum é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação a cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle (Libâneo, 2013, p. 219).

No entanto, os dados também nos revelam uma maior adesão e utilização de instrumentos que favorecem a uma prática mais alinhada a perspectiva formativa/mediadora de formação, tais como: rubricas avaliativas, trabalho em grupo/equipes, auto avaliação, definição de critérios para as atividades, etc. Assim, é preciso investir estudos e formações que contemplem a elaboração de instrumentos mais alinhados a uma avaliação justa e centrada em perceber o real desenvolvimento dos estudantes.

A tecnologia tem sido objeto de grande relevância no campo educacional. No campo da avaliação torna-se uma forte aliada, uma vez que cada vez mais está presente na vida dos estudantes e dos professores, facilitando e ampliando as maneiras de obter informações valiosas do processo de aprendizagem.

Os sujeitos dessa pesquisa consideram que a tecnologia pode impactar positivamente o processo avaliativo, tendo em vista que pode proporcionar a personalização do processo de avaliação para os estudantes, quando possibilitada o uso de ferramentas digitais de acompanhamento e facilita a criação de avaliações mais desafiadoras, a partir de diversos sites e aplicativos, ampliando as opções de avaliação formativa.

Nesse contexto, percebe-se que os docentes participantes desse estudo ainda concentram em parte da sua ação avaliativa critérios e instrumentos que endossam a cultura probatória e seletiva da avaliação. Conforme Luckesi (2021), o uso probatório e seletivo ainda presente no contexto escolar apresenta as seguintes características: coleta pontual dos dados do desempenho dos estudantes por meio de testes, provas e tarefas, classificação probatória na trajetória escolar, seleção de estudantes por meio de notas, onde aqueles que alcançam as médias são aprovados e os demais são reprovados por não atingirem o mínimo quantitativo.

Positivamente, sob o viés dos dados colhidos, há sinalização de que essa postura tende a ser flexibilizada, uma vez que os docentes já começam a incorporar na sua prática avaliativa ações que contemplam e valorizam o uso diagnostico/probatório dos resultados da avaliação, que nos termos das lições de Luckesi (2021), servem de subsídio para a tomada de decisões que visem garantir a aprendizagem satisfatória dos estudantes.

5.3 Os desafios do ato de avaliar na visão dos educadores

Avaliar é uma tarefa difícil e complexa, porém necessária e indispensável na prática docente. Como já amplamente debatido nos tópicos anteriores, essa ação não se limita a mera aplicação de provas, atribuição de notas ou julgamento, pelo contrário, esses são apenas recursos a serviço da reflexão que deve ser realizada a partir dos resultados colhidos.

No contexto dessa compreensão, a avaliação da aprendizagem escolar não será um ato pedagógico isolado, mas sim um ato integrado com todas as outras atividades pedagógicas e a serviço delas. O educador, como gestor da sala de aula, ensina e, simultaneamente, avalia; e, enquanto avalia, compreende se há necessidade de investir mais, e mais, na aprendizagem de seus estudantes (Luckesi, 2018, p.113).

Tantos são os elementos da atividade pedagógica que a tornam desafiadora no desenvolvimento das ações elementares. No que tange a avaliação da aprendizagem, alguns desafios se destacam, segundo o que afirmam os respondentes da pesquisa.

O professor A, afirma que é desafiador “adaptar a avaliação para atender às diferentes especificidades de aprendizagem dos alunos”. Aqui fica evidente que a escolha do instrumento avaliativo tende a ser desafiador, uma vez que para obter dados qualitativos no processo de aprendizagem é indispensável uma avaliação adequada e adaptada as particularidades do estudante. Essa adaptação, muitas vezes na tentativa de garantir a equidade no processo avaliativo, requer tempo e estudo para sua condução.

O professor C, relata ser desafiador “avaliar os campos emocionais, cognitivos e sociais”. Essa afirmação nos permite inferir que a subjetividade do avaliador pode interferir significativamente no resultado a depender do seu nível de conhecimento, concepções teóricas e experiências no processo de aprendizagem. Ademais, a padronização de testes, provas e tarefas muito presentes na rotina escolar não dão espaço para análises profundas do contexto social e emocional do estudante, dificultando a reflexão sobre o impacto desses aspectos na aprendizagem.

O professor E, apresenta como desafio “a escassez de recursos apropriados e a infrequência dos estudantes”. O contexto avaliativo nas escolas públicas tem se reduzido a tarefas mecânicas e a memorização do conteúdo. Muitas vezes o docente até deseja abrir espaços para novas estratégias de ensino e avaliação, mas esbarra na ausência de recursos que compromete a qualidade da sua ação. A infrequência é um fator que além de se apresentar como desafio para conseguir avaliar o estudante, compromete a aprendizagem, uma vez que fora da escola não há como ocorrer a mediação do conhecimento e tampouco a sua avaliação.

O professor F, aponta como desafio “o comprometimento dos pais e/ou responsáveis”. Esse elemento é muito importante na observação do professor. Quando não há envolvimento

dos pais e/ou responsáveis no processo de aprendizagem a ação avaliativa pode trazer informações não condizentes com a realidade. Isso ocorre porque o contexto que o estudante está inserido, incluindo as relações que desenvolve, são importantes para a reflexão e a devida interpretação dos resultados de aprendizagem.

Quebrar os paradigmas de uma avaliação culturalmente tendenciosa a quantificar e selecionar é por si só um desafio exorbitante no cenário atual. Por mais que a LDB e os documentos normativos estabeleçam a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a realidade acaba sendo o contrário. A nota prevalece em detrimento do que foi aprendido durante o processo.

Luckesi (2021, p. 390) coloca que “a “média de notas” não é um recurso adequado para expressar a qualidade das aprendizagens dos estudantes em relação aos conteúdos ensinados, e, dessa forma, traz consequências negativas para uma prática pedagógica construtiva”. Esse entendimento reforça a necessidade de construir aspectos avaliativos que permita estudantes e professores pensarem no desenvolvimento da aprendizagem e como dar seguimento para uma evolução cognitiva considerando as múltiplas aprendizagens do estudante.

Hoffmann (2001, p. 62) ressalta que “a arbitrariedade da avaliação ocorre fortemente pela análise superficial das respostas e manifestações dos estudantes, pela redução dessa observação a poucos instrumentos, tarefas avaliativas elaboradas sem a reflexão necessária quanto aos objetivos a que se referem”.

Os docentes afirmam que as políticas educacionais vigentes, orientadas para resultados do desempenho dos estudantes e requisito para repasses de recursos financeiros acabam por prejudicar a prática avaliativa num viés mais formativo e mediador. Ressaltam que o sistema adota um caráter de avaliação somativa, que reforça a conduta de notas e médias já instalado nos sistemas de ensino.

Portanto, fica notório o cenário desafiador na ação docente de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Somente por meio da reflexão e amplos debates sobre a temática é possível buscar soluções para superar a tendência classificatória e seletiva da avaliação instalada no contexto das salas de aula e construir um olhar mais qualificado sobre a aprendizagem dos estudantes, de forma que ela seja capaz de reorientar a prática pedagógica para alcançar o pleno desenvolvimento do educando.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: MINICURSO – REPENSANDO A PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

“Os docentes necessitam de quadros teóricos que desequilibrem seus credos e encaminhem suas decisões de forma proativa, lúcida, crítica, rompendo com o modelo de avaliação como medida, com um currículo técnico-linear e uma aprendizagem pautada apenas pela transmissão de conhecimentos. Há dificuldade de reagir e superar de forma mais acertada à tendência do controle, do julgamento certificativo, da seleção e da exclusão, reinando ainda na escola uma forte tradição positivista.”

(Tavares, 2008, p.216)

A epígrafe nos relembra a importância do processo formativo na desconstrução de práticas avaliativas que acentuam o caráter da classificação e do julgamento sem atentar-se para outros elementos importantes no desenvolvimento dos estudantes. É indispensável, no contexto escolar que ora se apresenta, que os educadores estejam dispostos a romper com suas crenças e práticas usuais, abrindo espaço para questioná-las, aprimorá-las ou modificá-las, em busca de uma postura mais reflexiva no que tange a avaliação da aprendizagem. Somente a partir do conhecimento e da fundamentação teórica é possível compreender o contexto da sala de aula e ser capaz de atuar com mais clareza e consciência no processo avaliativo.

Nesse sentido, apresentaremos nesse capítulo o produto educacional oriundo da desta pesquisa. Trata-se de um minicurso, com o objetivo de proporcionar momentos formativos de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, buscando enriquecer significativamente as práticas avaliativas dos professores. O minicurso, foi desenvolvido para contribuir no aprimoramento do processo avaliativo dos professores, bem como, proporcionar o debate sobre essa temática no âmbito da instituição escolar.

Compreendemos a relevância da avaliação para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e acreditamos que a formação seja o caminho para a melhoria na condução de um processo avaliativo que se distancie de atividades mecânicas que valorizam a memorização e se aproxime de situações desafiadoras que coloquem o estudante como sujeito ativo no processo, valorizando o contexto no qual está inserido e o seu desenvolvimento integral.

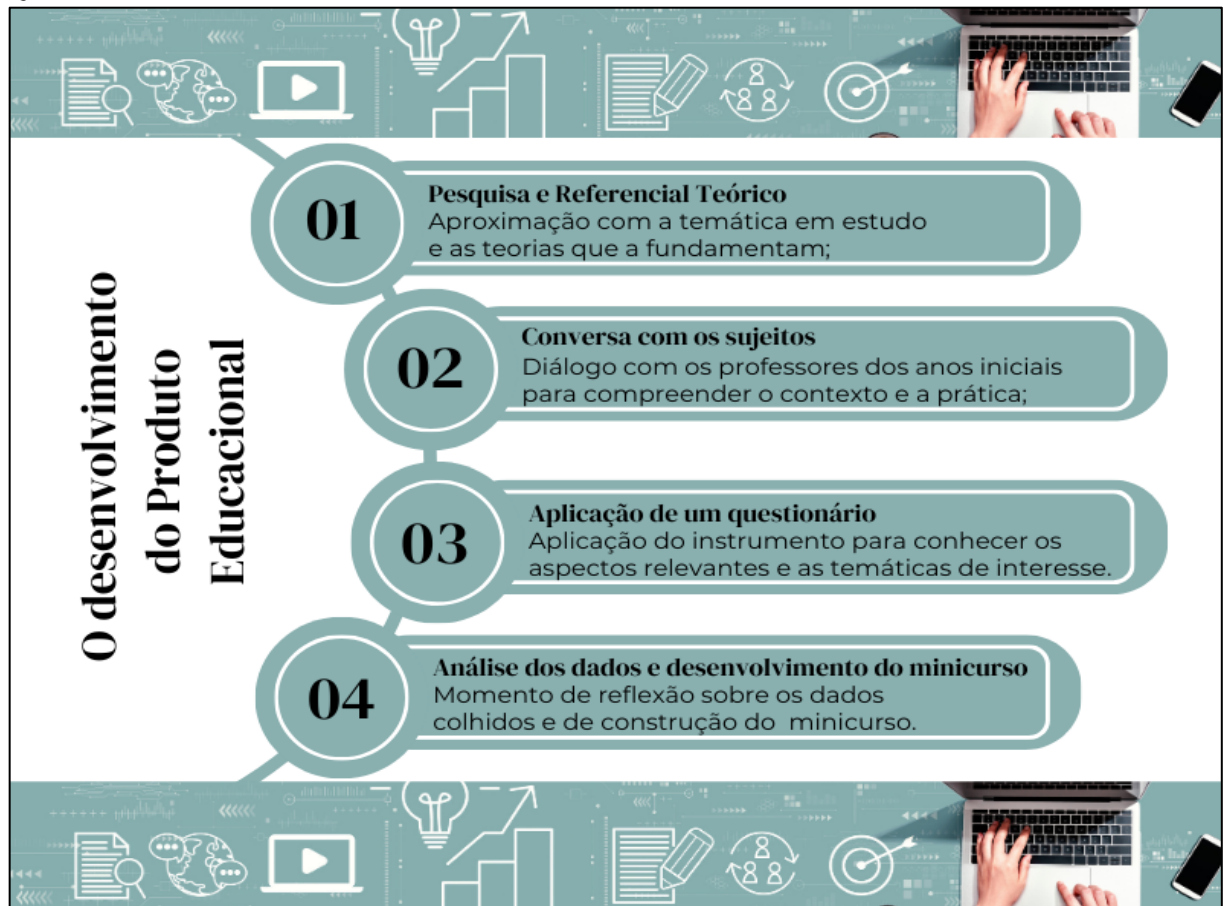
6.1 O desenvolvimento do Produto Educacional

Segundo Rizzatti *et al* (2020, p. 4):

considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros).

Nesse sentido, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente – PPGEF, em associação UNILAB-IFCE, intitulada “A avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Caucaia-CE, desenvolvemos o Minicurso – Repensando a Prática Avaliativa no Contexto Escolar, composto por dois encontros e uma atividade assíncrona.

Quadro 12 – O desenvolvimento do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Inicialmente mergulhamos no universo da avaliação para compreender sua trajetória no contexto escolar e nas concepções pedagógicas. Além disso, buscamos leituras que fortaleceram o conhecimento sobre as teorias que embasam o processo avaliativo e nos permitem executar uma prática de avaliação mais consciente e qualitativa. Podemos citar como base as funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), a prática de avaliação mediadora. Ademais, adentramos no viés normativo para ter um panorama de como está prescrito o processo de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em seguida, voltamos o olhar para o lócus da pesquisa, conhecendo o ambiente, os indicadores educacionais e os sujeitos da pesquisa. Nessa etapa, verificamos a abertura dos docentes em participar desse momento formativo, uma vez que se colocaram a disposição para repensar suas práticas e tentar melhorá-las.

A partir desse momento, encaminhamos um questionário para conhecer o perfil dos sujeitos, a concepção de avaliação dos professores, os critérios e instrumentos avaliativos presentes na prática e os desafios do ato de avaliar. No mesmo questionário, sondamos as temáticas que eles gostariam de discutir durante o processo formativo do minicurso, que foram as seguintes:

Tabela 3 – Temáticas para estudos sobre avaliação da aprendizagem

Temáticas para estudos sobre avaliação da aprendizagem
Uso de tecnologias digitais para a avaliação da aprendizagem.
Contexto familiar como influenciador no processo da aprendizagem do aluno. Avaliação diagnóstica e de processo.
Os tipos de avaliações (formativa, somativa, diagnósticas e normativa) apresente alternativas;
Avaliação extensiva sobre o aluno e sua completude.
Avaliação inclusiva e avaliação da aprendizagem com foco no aluno .

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Importante ressaltar que pensamos os encontros formativos a partir da necessidade evidenciada pelas respostas dos sujeitos e o alinhamento com os objetivos da pesquisa realizada. Acreditamos que para além de elaborar um minicurso, esse produto deve ser oriundo dos anseios e das expectativas que os sujeitos possuem.

Nesse sentido, após a análise dos dados, organizamos as ideias e planejamos a ação formativa para oportunizar os docentes a explorar de maneira objetiva os componentes centrais da avaliação da aprendizagem. O conteúdo foi definido de maneira acessível, visando colocar

diante dos educadores abordagens avaliativas mais eficazes em seu contexto pedagógico. Dessa forma, o minicurso foi estruturado da seguinte forma:

Quadro 13 – Estrutura do Minicurso



Estrutura

Minicurso: Repensando a Prática Avaliativa no Contexto Escolar

Carga horária: 20h

Público-alvo: Professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivo: Discutir sobre as concepções e práticas em relação à avaliação da aprendizagem, incentivando reflexões e aprimoramentos no processo avaliativo.

1º ENCONTRO	2º ENCONTRO
Importância da Avaliação da Aprendizagem: - O papel da avaliação na promoção da aprendizagem; - A avaliação diagnóstica, formativa e somativa e o planejamento da aula; - A utilização de rubricas avaliativas.	Práticas avaliativas numa perspectiva mediadora de formação: - Avaliação mediadora: conceitos e estratégias; - Instrumentos avaliativos e tecnologias.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Nasceu a proposta do minicurso, no qual os docentes foram convidados a compartilhar suas experiências, desafios e sucessos no que diz respeito à prática avaliativa. O momento possibilitou a colaboração coletiva e uma aprendizagem mútua, contribuindo para a melhoria do processo avaliativo no contexto escolar. Nesse ambiente formativo, trilhamos um caminho de reflexão e discussão sobre a avaliação da aprendizagem, com intuito de repensar e aperfeiçoar as práticas avaliativas, abrindo um espaço para a construção de um novo olhar para a ação avaliativa. Na subseção seguinte, abordaremos a aplicação do produto educacional.

6.2 Aplicação do Produto educacional

Um dos desafios que tivemos durante a pesquisa foi a aplicação do produto. O meu ativismo profissional, bem como, a dinâmica da atividade docente dos professores, dificultou

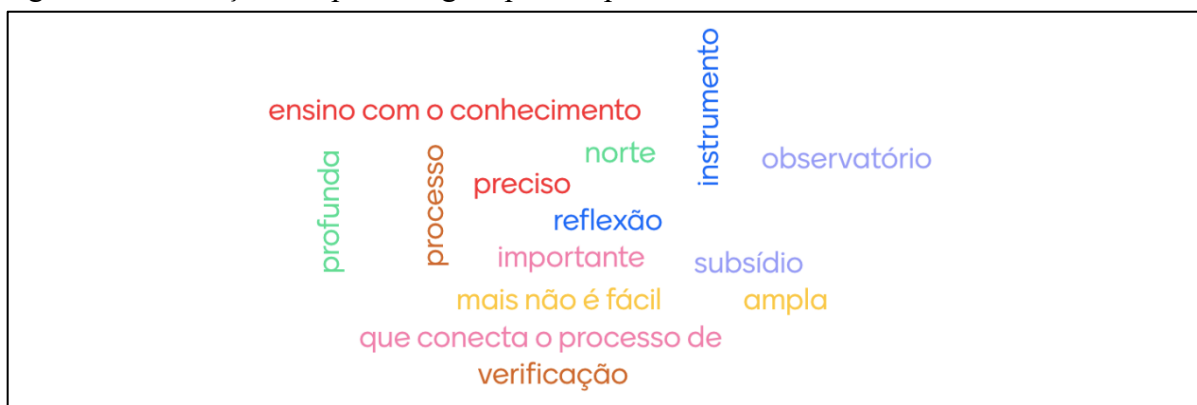
um pouco a definição dos encontros. No entanto, chegamos a um consenso e conseguimos realizar os dois encontros com efetividade e a aplicação de uma atividade com os docentes. O minicurso foi vinculado à Diretoria de Extensão do Instituto Federal de Educação do Ceará, *Campus* Fortaleza, proporcionando aos participantes uma certificação de 20 horas.

6.2.1 O primeiro encontro formativo

O primeiro encontro formativo foi pensando com os seguintes objetivos: conhecer os conceitos, a trajetória, a função e a importância da avaliação da aprendizagem; refletir sobre a relação da avaliação com o planejamento da aula; conhecer a avaliação por rubrica e como estruturá-la.

Iniciamos o momento formativo explicando para os participantes a estrutura do encontro e explicitando os objetivos que foram traçados para o evento. Após, solicitamos que os docentes, por meio de duas palavras escritas no site *mentimeter*, descrevesse a sua ideia de avaliação. O resultado dessa atividade foi a nuvem de palavras a seguir.

Figura 2 – Avaliação da aprendizagem para os professores



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A partir dessas palavras começamos uma reflexão sobre a trajetória da avaliação, passeando pelas concepções pedagógicas para compreender o sentido e a proposta de avaliação de cada uma delas.

Nesse momento do encontro, fiz as seguintes perguntas. Qual a referência que vocês se baseiam na condução da avaliação no cotidiano escolar? Com quem vocês aprenderam a avaliar? A resposta foi unânime: com “meus” professores.

Essa resposta reforça a afirmação de que a universidade, na formação inicial do professor, tem deixado uma lacuna enorme no que se refere a avaliação da aprendizagem. A

disciplina de didática, muitas vezes, não contempla esse conteúdo de forma satisfatória em decorrência das inúmeras vertentes que precisa dar conta em relação ao ensinar.

Em que pese a maioria dos docentes terem informado no questionário que estudaram a avaliação da aprendizagem na graduação em pedagogia, a referência na aplicação do processo avaliativo são os professores que atuaram em sua formação básica e superior. Isso explica a reprodução de práticas tradicionais de avaliação, focadas no exercício repetitivo e na memorização de conteúdos referendadas pela aplicação de provas objetivas e escritas.

Concordamos com Luckesi quando afirma que:

há necessidade de investir na “aprendizagem da avaliação”. Essa é uma habilidade que precisamos adquirir. Temos a habilidade de examinar, que herdamos tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da nossa prática pessoal como educandos sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que nos acompanharam em nossa trajetória de estudantes. Hoje, como educadores, repetimos com nossos educandos o que aconteceu conosco. Nem mesmo nos perguntamos se o que aconteceu conosco em nossa história escolar foi ou não adequado, simplesmente repetimos esse modo de ser e de agir. Não agimos dessa forma por um desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo de nossa vivência. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos (Luckesi, 2013, p.26).

Após essas reflexões, iniciamos uma dinâmica para conhecer as experiências/saberes dos professores no campo avaliativo, construindo e compartilhando nossa história avaliativa. Cada professor foi convidado a falar um pouco sobre o seu percurso no âmbito da avaliação da aprendizagem. Compreendemos que a experiência converge para formação da identidade docente e nesse momento relembrar esse percurso proporcionou uma significativa reflexão sobre como se praticava a avaliação em tempos remotos e como ocorre na atualidade.

O professor A trouxe a seguinte contribuição:

“Minha experiência com avaliação durante a vida estudantil era predominantemente tradicional, com foco em provas e testes. Ao ingressar no ensino médio, o método de avaliação evoluiu para incluir pesquisas e trabalhos. No entanto, percebi que alguns colegas enfrentavam dificuldades para obter bons resultados. Na faculdade, a avaliação foi baseada principalmente em seminários, exigindo uma preparação completa para compartilhar o conhecimento com a turma. Achava esse processo mais denso e desafiador. No ambiente profissional, ainda são aplicados provas e testes devido às avaliações externas do sistema, que segue um modelo tradicional, não sendo possível escapar dessa prática devido às exigências do sistema.”

O professor B, colocou a seguinte experiência:

“Minha vivência como aluno envolvia muita memorização e repetição. Lembro-me de que precisava estudar bastante. Recordo-me de uma professora específica que adotava a seguinte abordagem: ela fornecia questionários com 30 a 40 perguntas, incluindo tanto as perguntas quanto as respostas. Eu decorava as perguntas e respostas, embora achasse desafiador, conseguia superar porque praticava essas questões. Tinha facilidade em disciplinas como História, Geografia e Ciências, mas Português era mais difícil, pois exigia a memorização de regras”.

Nesse contexto, ancorados nos estudos de Luckesi, Libâneo, Haydt, etc., começamos a refletir sobre os conceitos e funções da avaliação da aprendizagem. Os participantes colocavam seus pontos de vistas, sempre na perspectiva de pensar no que faziam em sala de aula como avaliação da aprendizagem. Discutimos pontos importantes para serem considerados quando forem praticar a avaliação e o seu propósito na sala de aula.

Outra questão importante que suscitamos foi o planejamento da avaliação da aprendizagem. Geralmente, no campo destinado a avaliação é utilizado apenas o padrão (avaliação processual e contínua). Ressaltamos a importância de pensar nessa avaliação para além da mera observação que já um ato da prática do professor.

A observação de tarefas e manifestações dos alunos não é, em si mesma, um instrumento, mas uma ação do professor: Para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros, sejam essas notações, conceitos ou notas. Embora não concorde com o sistema de atribuição de notas em avaliação, elas são, também formas de registros em avaliação (Hoffmann, 2001, p.119).

Hoffmann reforça a importância dos registros avaliativos. Pensar em qual instrumento utilizar para avaliar a aprendizagem numa determinada ação pedagógica requer do professor um conhecimento sólido sobre como e porque avaliar.

Por fim, apresentamos a avaliação por rubrica dialogando com os docentes a respeito da sua estrutura e dos seus benefícios no processo de aprendizagem. A partir das discussões, encaminhamos a atividade assíncrona, em que os docentes deveriam elaborar uma rubrica avaliativa com intuito de aplicá-la como instrumento avaliativo em uma de suas aulas. A atividade proposta possui o objetivo de colocar o docente em contato com novas perspectivas de avaliação.

Ao final do encontro, aplicamos um instrumental para ter um *feedback* da aprendizagem e do impacto do encontro na formação dos professores, cujo resultado está a seguir.

Tabela 4 – Avaliação do primeiro encontro do minicurso

Professor	O que aprendi...	Vou levar para a prática...	Um ponto positivo...	Atuação do formador...	No próximo encontro...
A	A trajetória da avaliação; Avaliação por rubrica;	Novas ideias sobre a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem;	Tudo muito bem organizado; material de estudo de qualidade; <i>coffee break</i> .	Excelente abordagem;	Novas perspectivas avaliativas;
B	Conceitos das práticas avaliativas no processo de aprendizagem	Avaliação por rubrica.	Metodologia, interação, material didático, recursos.	Excelente apresentação e explicação dos conteúdos,	Mais conhecimento para aperfeiçoamento da prática avaliativa.
C	Informações contextualizadas para a prática avaliativa cotidiana;	Novos conceitos sobre avaliação.	Novas aprendizagens.	Seguro, atuante, ouvinte, transmissor e inovador.	A continuação dos estudos que serão muito importantes para minha prática docente.
D	Que as avaliações externas têm sua importância e finalidade.	Avaliação por rubrica.	Aprimorei a minha bagagem sobre a avaliação.	Passou o conteúdo com propriedade e forma leve.	Retomada do tema com ênfase para inclusão.
E	O processo avaliativo; os avanços ao longo do tempo;	Avaliar ao final de cada aula; utilizar a rubrica como instrumento avaliativo.	Domínio do conteúdo abordado.	Repasa o conteúdo de forma clara, com domínio, dinâmica e dentro da temática.	Dinâmica, <i>práxis</i> .
F	Outra visão sobre avaliação e como aplicar na prática pedagógica;	A avaliação por rubrica.	Mais conhecimento sobre os tipos de avaliação;	Fala com propriedade sobre o assunto.	-
G	A importância da avaliação e sua trajetória.	A avaliação por rubrica.	Contribuição para a melhoria da prática pedagógica.	Bem articulado.	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Diante dessa avaliação, concluímos que o primeiro encontro atendeu as expectativas dos participantes e do facilitador. O momento formativo possibilitou reflexões e momentos importantes para repensar a prática pedagógica no contexto escolar, impactando positivamente na formação dos participantes que se colocaram abertos ao diálogo e a possibilidade de remodelar a prática avaliativa por meio do aprofundamento dos temas propostos.

6.2.1 O segundo encontro formativo

A partir das considerações feitas pelos participantes planejamos o segundo encontro com os seguintes objetivos: discutir sobre práticas avaliativas na perspectiva mediadora e refletir sobre o uso da tecnologia e a integração de práticas avaliativas.

Nesse encontro a ideia foi trazer a baila reflexões a respeito da avaliação mediadora no contexto escolar, fundamentado nos estudos de Jussara Hoffmann. Iniciamos com uma acolhida, onde fizemos a leitura da Fábula da avaliação, texto adaptado de Michael Patton, traduzida pela profª Clarilza Sousa.

A ideia central do texto é que o ato de avaliar não é tão simples. É necessária uma amplitude de elementos para que a ação avaliativa tenha sentido e apresente resultados conforme a realidade. O olhar do avaliador deve estar centrado em critérios específicos, baseado no que pretende observar, considerando o contexto do indivíduo. Após essas reflexões, indaguei os participantes com o seguinte questionamento: será que na nossa prática avaliativa, estamos sendo justos?

O **professor B** colocou que procura elaborar suas avaliações bimestrais dentro do conteúdo que ministrou, procurando cobrar aquilo que no seu entender os alunos aprenderam. Reforça que existe alunos que não conseguem fazer a avaliação, uns porque não aprenderam, outros porque possuem deficiência.

O **professor E**, destacou que as avaliações bimestrais são pensadas no coletivo de alunos e não da individualidade dos estudantes.

A **professora C** colocou que como leciona no 2º ano e os estudantes não necessitam de notas, ela os avalia por relatórios evidenciados os avanços e dificuldades nas habilidades trabalhadas.

Nesses três posicionamentos podemos refletir sobre alguns aspectos. O primeiro aspecto trata-se da avaliação centrada na coletividade. O risco de avaliar o todo pode ser um grande gargalo na verificação da aprendizagem. O olhar para individualidade permite que o docente possa perceber as fragilidades dos estudantes, utilizando os instrumentos adequados para olhar para o desenvolvimento de aprendizagem. O segundo aspecto é a exclusão. Ao definir uma prova e não pensar as adaptações necessárias para atender as especificidades cognitivas dos estudantes com deficiência, pode gerar constrangimentos e inviabilizar a fidedignidade nos resultados desses estudantes. O terceiro aspecto é a qualidade do relatório. Esse instrumento é um excelente aliado do processo de avaliação, porém se for utilizado de forma genérica sem contemplar o contexto e as especificidades de cada criança perde o seu sentido.

Após essas reflexões iniciais, utilizamos um jogo que chamamos de Ludo Pedagógico para realizar a memória do encontro passado. Essa atividade corresponde a um jogo de tabuleiro

onde cada casa possui uma pergunta relacionada ao processo de avaliação discutida no 1º encontro do minicurso. Essa atividade nos fez perceber uma maior maturidade nas discussões a respeito dos conceitos avaliativos, da implicação de uma avaliação mais justa e planejada na prática pedagógica, bem como, a um olhar mais detido para reorganização metodológica a partir dos resultados oriundos do processo de avaliação.

Seguindo os estudos, começamos a discutir a teoria da Jussara Hoffmann, que explica a avaliação mediadora. Ressaltamos a importância da figura do mediador (professor) na aprendizagem dos estudantes, cujo papel é um olhar investigativo para os múltiplos aspectos que compõe processo avaliativo, que é subjetivo, individual e multidimensional. Explicamos que na teoria pensada por Hoffmann, a avaliação ocorre nos tempos de observação, reflexão e reconstrução da prática pedagógica e não se encerra na coleta de dados.

Nas colocações dos docentes, ficou evidente a compreensão de que o processo avaliativo requer uma análise ampla e qualitativa da aprendizagem. As notas, as provas e os trabalhos, não são suficientes para oferecer dados capazes de proporcionar uma leitura e reflexão para a reconstrução da prática pedagógica orientada para suprir as fragilidades na aprendizagem dos estudantes.

Na sequência, trabalhamos a diversidade de instrumentos avaliativos e a integração da tecnologia com a utilização de aplicativos e sites que viabilizam um trabalho lúdico e dinâmico, facilitando a coleta de dados e sua análise. Em contrapartida, os docentes colocaram as dificuldades de conexão e a escassez dos equipamentos tecnológicos para uma utilização mais efetiva. Destacaram, porém que a utilização é interessante porque a tecnologia já é uma realidade no contexto dos estudantes.

Apresentamos a utilização de quatro ferramentas digitais que podem ser útil na prática avaliativa do professor: Wordwall, Plickers, Google Forms, Padlet. Demonstramos como cada ferramenta funciona na prática, gerando a curiosidade nos docentes para acessar as ferramentas, conhecê-las e aplicá-las na sua rotina pedagógica.

Por fim, avaliamos a atividade proposta sobre a rubrica avaliativa, no qual os professores demonstraram a compreensão dessa proposta de avaliação. Relataram dificuldades na elaboração, mas que conseguiram desenvolver a atividade e aplicar com os estudantes, obtendo uma melhor análise da aprendizagem desejada ao final da atividade proposta. A seguir, podemos observar a rubrica avaliativa desenvolvida pelo professor C, que demonstra critérios para condução da avaliação, bem como, níveis bem especificados para observar a aprendizagem.

Tabela 5 – Rubrica avaliativa - Professor C

Habilidade: EF02LP26, EF15LP01, EF15LP04, EF15LP10 Objetivo da aula: Utilizar a coletânea de textos para avaliar as capacidades específicas inerentes à leitura Atividade avaliada: Audiência de leitura com portfólio de gêneros textuais, ficha de perguntas inerentes ao nome do gênero, funções, características e finalidades contidas nos múltiplos textos.				
Crítérios	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Reconhecimento do gêneros	Nomeia o texto de acordo gênero	Reconhece o nome do gênero com dicas	Confunde com aspectos de outros gêneros	Não reconhece e não associa textos a gêneros
Compreensão e interpretação dos gêneros	Identifica os aspectos, características e finalidades dos gêneros	Identifica gêneros mais comuns de características mais cotidianas.	Poucas informações acumuladas para identificação dos elementos do texto	Não compreende a proposta do texto nem o gênero
Aplicabilidade cognitiva do uso do gênero	Produz relatos orais e escritos de acordo com o gênero	Conseguir relatar oralmente boa parte dos gêneros com dificuldade para algumas produções escritas de acordo com o gênero	Conseguir relatar e produzir apenas os gêneros mais comuns com poucos aspectos textuais	Não aplica a função dos gêneros na oralidade e na escrita

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Encerramos o segundo encontro ouvindo os depoimentos de alguns docentes sobre a relevância dos dois encontros formativos que compõe o minicurso repensando a prática avaliativa no contexto escolar, no qual registramos a seguir.

Quadro 14 – Depoimentos dos professores

Professor A: Foi excelente o minicurso. A gente percebe o cuidado para que fosse muito agradável esses momentos de reflexões importantes no campo da avaliação. O sistema ainda é muito fechado quanto as temáticas estudadas, porém enquanto professores temos autonomia para repensar a prática com fundamentos mais sólidos nas teorias.
Professor B: Os momentos de estudo sobre a abordagem da avaliação foram muito proveitosos. Consigo refletir sobre a importância de olhar mais dedicado para a prática avaliativa.
Professor C: Acho que fomos muito abençoados por termos esse pequeno grupo para refletir sobre avaliação da aprendizagem, bom seria que tivesse sido para todos os professores. Não existe professor pronto, estamos sempre aprendendo, caminhando e buscando melhorar a nossa prática. Precisamos nos desligar das crenças taxativas e ter humildade para olhar com criticidade para nossa prática para modificá-la. O pouco que estudei nesses encontros, me

despertou o desejo de aprofundar e repensar algumas ações no campo da avaliação. Muito obrigado pela oportunidade de fazer parte desses momentos.

Professor E: Os encontros foram muito bons, inclusive me fez refletir muito sobre a prática que utilizo com a finalidade de melhorá-la a partir da integração de ferramentas das tecnologias digitais.

Professor G: Queria apenas agradecer a disponibilidade e pelos estudos maravilhosos que tivemos. Você conduziu muito bem. Acredito que a importância da avaliação não está apenas em avaliar os estudantes, mas avaliar a si mesmo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os depoimentos dos partícipes refletem a riqueza dos momentos de estudo sobre a avaliação da aprendizagem. A autonomia dos professores para repensar suas práticas à luz de fundamentos teóricos destaca a relevância do produto para o cotidiano dos docentes, notória na expressão de gratidão observada e no apontamento para expandir o alcance dessas reflexões a todos os professores, reconhecendo que o processo de aprendizado e aprimoramento são contínuos e coletivos.

A semente do desejo de aprofundamento e revisão de práticas no campo da avaliação, despertada durante esses encontros, mostra que os momentos formativos foram capazes de despertar os docentes para um novo olhar sobre a temática em foco. Dessa forma, percebe-se através dos depoimentos, um reconhecimento da importância da autorreflexão sobre a prática avaliativa para o aprimoramento da ação desenvolvida em sala de aula.

6.3 Avaliação final do Minicurso

A avaliação do produto educacional é uma etapa que permite um *feedback* para o pesquisador sobre o impacto e a relevância desse elemento na prática profissional dos sujeitos. Rizzatti *et al* (2020, p. 14), afirma que é necessário “refletir sobre o impacto deles para a formação de professores/profissionais, na produção de pesquisas voltadas para diferentes contextos, além da mudança de postura sobre o processo de construção do conhecimento na sala de aula ou em espaços não formais”.

Nesse sentido, segue o resultado da avaliação do produto aplicado no âmbito da presente pesquisa.

Quadro 15 – Avaliação do Minicurso



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O quadro 15 retrata a visão dos participantes do minicurso em relação a qualidade do produto educacional. Os dados demonstram a satisfação e o impacto que esse recurso proporcionou na ampliação do conhecimento dos professores e por consequente na prática avaliativa. O minicurso cumpriu seu objetivo de proporcionar reflexões importantes para que os docentes possam repensar a prática avaliativa no contexto escolar a partir de teorias e instrumentos que favoreçam uma avaliação com mais consciência e qualidade.

Os professores participaram ativamente das discussões, sempre fazendo a relação das considerações teóricas com a sua prática pedagógica. Abordaram de forma crítica a sistemática a prática avaliativa enraizada no cotidiano dos sistemas educacionais alertando para a necessidade de momentos formativos que coloquem em debate novas possibilidades de olhar para o processo de avaliação da aprendizagem.

Por fim, espero ter contribuído para plantar uma semente que reverbere em frutos significativos que somem para uma ação avaliativa centrada na condução do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se parceira do educador e não apenas mais uma burocracia necessária para alimentar um sistema classificatório de avaliação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desafiador como docente, o olhar para avaliação da aprendizagem como elemento vital para a condução do processo de ensino e a aprendizagem era um exercício diário. Ao imergir na dimensão sistêmica da avaliação da aprendizagem é possível perceber o quando ainda precisamos caminhar para relativizar as práticas que denominamos avaliação da aprendizagem e que nada mais são do que cumprimento de ações estabelecidas para determinar ou não a promoção dos estudantes na escala de seriação.

Esse estudo nos proporcionou um mergulho na temática avaliativa, ampliando o conhecimento no sentido de compreendermos a evolução desse campo durante os estudos de alguns teóricos, bem como, compreender o processo de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

O aprofundamento teórico é basilar para uma prática avaliava consciente e que favoreça a construção de elementos norteadores da prática pedagógica. A partir das leituras, percebemos a trajetória do processo de avaliação desde a ideia centrada na mensuração a propositura de novas abordagens avaliativas que consideram o aspecto qualitativo do processo. Além disso, ficou evidente que conforme a concepção pedagógica adotada no processo de aprendizagem, a perspectiva avaliativa vai se moldando para alcançar a finalidade determinada. Ademais, compreende-se que a avaliação vai além da aplicação de instrumentos avaliativos e atribuição de notas, sua finalidade é a retroalimentação da prática pedagógica com intuito de superar as dificuldades do estudante e promover um processo de aprendizagem mais justo e qualitativo.

A pesquisa nos mostrou que a formação inicial deixa muitas lacunas no que tange a prática avaliativa no contexto escolar. A necessidade de investir em processos formativos que discuta o processo de avaliação, suas fragilidades, potencialidades e seus desafios, pode possibilitar a ressignificação desse fazer no âmbito da sala de aula. A ideia de que aplicar uma prova ao final do bimestre é suficiente para verificar a aprendizagem precisa ser desconstruída, uma vez que a avaliação não se encerra na constatação. É preciso dar seguimento e refletir sobre as informações coletadas e isso não se resume a busca de resultados, pelo contrário, o resultado é fruto de um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem para a aprendizagem.

As lições de Hoffmann nos ensinaram que a avaliação mediadora caminha no sentido de que os educadores precisam olhar a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem, na perspectiva em que ela não deve ocorrer apenas pontualmente, para mera verificação e julgamento. O papel do mediador é organizar as situações de aprendizagem para os estudantes sejam capazes de aprender mais e melhor e para isso precisam investigar, observar o contexto,

o currículo e o desenvolvimento individual, com a consequente reflexão desses aspectos para culminar na reconstrução das estratégias pedagógicas.

Quanto a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais, compreendemos que os documentos normativos orientam a execução de um processo avaliativo que oriente a rotina pedagógica, com caráter diagnóstico, processual e formativo. Nessa linha, ressaltamos o desafio de garantir um olhar qualitativo para avaliação que na prática tem se resumido a aplicação de tarefas e provas com viés classificatório e quantitativo.

Os resultados dessa pesquisa revelam elementos importantes que trazem luz para compreender a necessidade urgente de pensar no aperfeiçoamento da prática avaliativa, seja na postura do docente em buscar o conhecimento por meio de cursos e leituras, ou ainda, por meio da formação em contexto que possibilite colocar para debate a avaliação da aprendizagem executada no dia a dia das escolas.

Evidenciou-se que os professores reconhecem a relevância e a necessidade da avaliação da aprendizagem na prática pedagógica. No entanto, ainda está presente no seu ato de avaliar concepções atreladas a verificação da aprendizagem por meio da execução de provas, exercícios e arguições, com pouca atenção para os aspectos qualitativos e subjetivos para subsidiar as ações futuras.

Ademais, a pesquisa apontou que os critérios avaliativos estabelecidos para elaboração dos instrumentos avaliativos mais destacados pelos professores foram a preparação para avaliações futuras, o alinhamento com os objetivos estabelecidos e o contexto do estudante. No que diz respeito aos instrumentos mais utilizados, há uma tendência a diversificar a utilização de recursos alinhados a prática avaliativa mediadora, porém prevalece o uso de atividades escritas, trabalhos e provas como principais instrumentos de avaliação dos estudantes.

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores, a pesquisa demonstrou os seguintes: a adaptação da avaliação para atender as diferentes especificidades de aprendizagem dos estudantes; avaliação socioemocional e cognitiva; a escassez de recursos e a infrequência dos estudantes. Entendeu-se ainda, que se torna um desafio para os docentes a escolha de instrumentos avaliativos que permitam uma compreensão qualitativa do processo de aprendizagem, a quebra de padronização na avaliação e a utilização exclusiva de notas para medir o conhecimento apreendido. Percebeu-se que o processo de avaliação é um desafio na contemporaneidade, pois embora a legislação e as correntes teóricas tenham evoluído nesse quesito, ainda há no contexto educacional um engessamento para quantificar a aprendizagem, ressaltando na presença constante do uso probatório e seletivo da avaliação.

O produto educacional desta pesquisa proporcionou aos docentes momentos de diálogos e reflexões sobre a utilização do processo avaliativo. A partir da avaliação realizada, percebemos uma inquietação para novos aprofundamentos que a longo prazo podem reverberar numa prática diária de avaliação mais alinhada a perceber o progresso dos alunos e identificar as lacunas da aprendizagem para tomar medidas mais assertivas na condução da ação pedagógica.

Nesse contexto, a análise desses dados aponta para a necessidade de investigações futuras no campo da gestão da avaliação da aprendizagem no contexto escolar para perceber como esse gerenciamento contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é preciso olhar para a formação inicial de professores sob o aspecto de qual tem sido o lugar da avaliação da aprendizagem na grade curricular e a qualidade do aproveitamento desse conteúdo.

A relevância dos resultados dessa pesquisa encontra-se na contribuição para entendimento de que há uma fragilidade teórica e prática no exercício da atividade avaliativa da rotina escolar, uma vez que a avaliação tem se limitado a medir o conhecimento dos estudantes com foco apenas na aprovação, reprovação e avaliações externas. Nesse contexto, é preciso criar políticas de formação que atuem para desconstruir essa visão da avaliação e possa favorecer um conhecimento para efetivação de uma análise mais qualitativa no desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, esse trabalho foi de grande valia para meu crescimento acadêmico e profissional, revelando informações importantes para subsidiar processos formativos que impliquem efetivamente na melhoria do ato avaliativo no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2023.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2002.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BOAS, B. M. F. V.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 36, n. 99, p. 239–254, 2016.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.2, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 jan. 2024.
- BOUCHARD, M.; FONTAN, J. M. **L'économie sociale à la loupe. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale**. Canadá: Université du Québec à Montreal, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, p. 103, 29 de outubro, 2020.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- EEIEF Maria Corina Moura Arruda. **Projeto Político pedagógico**. Caucaia-CE, 2021.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- GADOTTI, M. **Avaliação Educacional e Projeto Político Pedagógico**. CEPERS Sindicato. Alegrete e Uruguaiana, maio, 1999. disponível em:

http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/Avali_educacional_PPP.pdf Acesso em: 20 jul. 2023.

GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

GUBA, E. G. LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Panorama**. IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº1- **Concepção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb**. 2007.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAZZARIN, L. F. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação**. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, G. D. de. TROMPIERI FILHO, N. As cinco gerações da avaliação educacional – características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 2, n. 3, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, M. **Um Olhar Crítico sobre o Campo da Avaliação Escolar**. Florianópolis: Insular, 2002.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGUEL, K. da S.; DELLA JUSTINA, L. A.; FERRAZ, D. F. As gerações presentes nos estudos relacionados à avaliação da aprendizagem: questões teóricas e práticas. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 18, n. 41, p. 255-280, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13543>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da Pesquisa Social**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, L. C. M. de; et al. Tecnologia e tecnocentrismo: os impactos na sociedade contemporânea. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 16, pág. e561111638660, 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia COVID-19. Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> . Acesso em: 10 jan. 2024.

QEDU. **Dados do Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2303709-caucaia/censo-escolar> . Acesso em: 10 ago. 2023.

RIZZATTI, I. M.; et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

SANCHES PERES, R.; SANTOS, M. A. dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 109-126, 2005.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Est. Aval. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaeca/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SUHR, I. R. F. **Avaliação da Aprendizagem: Fundamentos e Práticas**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23–38, 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos Em Avaliação Educacional**, n. 12, v. 2, p.7–24. 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

TAVARES, C. Z. **Formação em Avaliação**: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE - PPGEF
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Título da Pesquisa: Avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Caucaia-CE.

Prezados Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Nós, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, do Mestrado em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, temos o prazer de convidá-los a participar de nossa pesquisa sobre "Avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores".

O objetivo deste questionário é compreender o processo de avaliação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Entendemos que a avaliação é um aspecto importante do processo educacional, influenciando diretamente o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes.

Ao participar desta pesquisa, vocês estarão contribuindo para a compreensão dos desafios enfrentados pelos educadores em relação à avaliação. As respostas fornecidas serão tratadas de forma confidencial e anônima, garantindo a privacidade e a segurança dos participantes.

Agradecemos antecipadamente por dedicarem seu tempo e conhecimento a esta importante investigação.

Francisco Jardimson Barroso Ferreira
Mestrando em Ensino e Formação Docente
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

APÊNDICE II - PERFIL DO ENTREVISTADO

Informações Pessoais:

- a) Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Não desejo declarar ☐
- b) Idade: ☐ até 20 anos ☐ de 21 a 30 anos. ☐ de 31 a 40 anos ☐ mais de 41 anos
- c) Estado civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Viúvo(a) ☐
- d) Renda: ☐ 1 a 3 salários mínimos ☐ 4 a 6 salários mínimos ☐ 7 a 10 salários mínimos
☐ acima de 11 salários mínimos

Formação Acadêmica:

- a) Possui graduação? ☐ sim ☐ não ☐ em andamento
 Se sim, especifique qual a sua graduação. _____
- b) Coursou a disciplina de avaliação educacional ou avaliação escolar ou avaliação da aprendizagem na graduação? ☐ sim ☐ não
- c) Estudou o conteúdo de avaliação da aprendizagem na disciplina de didática na graduação?
☐ sim ☐ não
- d) Considera importante que a disciplina de avaliação educacional ou avaliação escolar ou avaliação da aprendizagem seja obrigatória no currículo das licenciaturas? ☐ sim ☐ não
- e) Possui especialização? ☐ sim ☐ não
 Se sim, especifique qual a sua especialização. _____
- f) Possui mestrado? ☐ sim ☐ não
 Se sim, especifique qual o seu mestrado. _____
- g) Possui doutorado? ☐ sim ☐ não
 Se sim, especifique qual o seu doutorado. _____
- h) Realizou algum curso de extensão ou aperfeiçoamento na área de avaliação educacional avaliação escolar ou avaliação da aprendizagem? ☐ sim ☐ não
 Se sim, especifique qual o curso. _____
- i) Você participa da formação continuada do município? ☐ sim ☐ não
 Se sim, a formação continuada discute de forma estratégica e sistematizada os conceitos, instrumentos e métodos de avaliação da aprendizagem e para a aprendizagem?
☐ sim ☐ não

Tempo de Atuação como Professor:**a) Tempo de experiência no magistério (em anos):**

- ☐ 1 a 5 anos ☐ 5 a 10 anos ☐ 10 a 15 anos ☐ 15 a 20 anos
☐ Acima de 20 anos

b) Tempo de atuação na escola atual (em anos):

- ☐ 1 a 5 anos ☐ 5 a 10 anos ☐ 10 a 15 anos ☐ 15 a 20 anos
☐ Acima de 20 anos

c) Ano/série que leciona na escola atual.

- ☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano ☐ 5º ano

d) Componente curricular que leciona.

- ☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ Ciências ☐ História
☐ Geografia ☐ Arte ☐ Ensino Religioso ☐ Inglês
☐ Educação Física

APÊNDICE III- QUESTIONÁRIO

Concepções e perspectivas sobre a Avaliação da Aprendizagem

As questões a seguir buscam conhecer as concepções e perspectivas dos professores sobre a Avaliação da Aprendizagem. Por gentileza, busque respondê-las de forma coerente com o seu conhecimento e com a sua prática em sala de aula. Não existe respostas certas ou erradas, fique à vontade para escrever o que achar necessário.

1. Como você define o conceito de avaliação da aprendizagem no contexto escolar?
2. Qual é o objetivo principal da avaliação para você enquanto professor?
3. Como você percebe o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?
4. Qual é a sua abordagem para equilibrar a avaliação formativa (avaliação contínua durante o processo) e a avaliação somativa (avaliação final do aprendizado)? Por favor, selecione a alternativa que melhor descreve a sua prática:
 - a. **Priorizo fortemente a avaliação formativa:** Valorizo a avaliação contínua para monitorar o progresso dos alunos ao longo do curso, usando a avaliação somativa apenas como complemento.
 - b. **Equilíbrio igualmente avaliação formativa e somativa:** Procuro manter um equilíbrio entre avaliações ao longo do curso para fornecer feedback contínuo e também avaliações finais para determinar a compreensão geral do conteúdo.
 - c. **Dou maior ênfase à avaliação somativa:** Concentro-me principalmente na avaliação final para avaliar a compreensão geral do conteúdo, usando a avaliação formativa para ajustes pontuais, se necessário.
 - d. **Principalmente avaliação somativa com pouca avaliação formativa:** Minha abordagem é mais voltada para avaliações finais, com pouca ênfase na avaliação formativa, pois considero que ela tem menos impacto.
 - e. **Exclusivamente avaliação somativa:** Utilizo apenas avaliações finais para avaliar o aprendizado, não incorporando avaliações formativas em minhas práticas de avaliação.
5. De que forma as informações obtidas por meio das avaliações formativas influenciam as minhas práticas de ensino? Por favor, selecione a alternativa que melhor descreve a sua situação:
 - a. **Adapto minha abordagem de ensino com base nas avaliações formativas:** Uso ativamente os resultados das avaliações para ajustar meu método de ensino, identificando pontos fracos e fazendo melhorias.
 - b. **Faço algumas adaptações com base nas avaliações:** Considero as informações das avaliações formativas, mas nem sempre faço mudanças substanciais em minha abordagem.
 - c. **Raramente adapto com base nas avaliações:** As avaliações formativas têm pouco impacto nas minhas práticas de ensino, pois acredito que minha abordagem é eficaz.

- d. **Não considero as avaliações formativas:** Não incorporo feedback das avaliações formativas em minhas práticas de ensino, pois acredito que elas não são relevantes para mim.
- e. **Não aplico avaliações formativas:** Não utilizo avaliações formativas em minhas aulas, logo elas não têm influência nas minhas práticas de ensino."

CrITÉRIOS, Instrumentos e Práticas Avaliativas

Nesta seção, você responderá sobre os critérios que orientam a elaboração dos seus instrumentos avaliativos e os que são mais presentes na sua prática pedagógica.

6. Assinale o item correspondente à frequência que você utiliza cada prática avaliativa de acordo com a sua rotina no contexto escolar.

Testes padronizados com questões de múltipla escolha e perguntas fechadas para avaliar a retenção de informações específicas.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Exames escritos que exigem respostas detalhadas para demonstrar compreensão do conteúdo.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Fornece critérios de avaliação antes das tarefas, delineando quais competências e conhecimentos serão avaliados.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Estabelece rubricas detalhadas que descrevem os diferentes níveis de desempenho esperados para cada objetivo educacional.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Avaliação de trabalhos escritos com base na originalidade das ideias apresentadas, clareza da argumentação e criatividade na abordagem do tema.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Encorajamento da autorreflexão por parte dos alunos, solicitando que eles justifiquem suas escolhas e decisões em tarefas específicas.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Definição conjunta de critérios de avaliação em conjunto com os alunos, permitindo-lhes participar ativamente na determinação do que será avaliado e como.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Adaptação flexível das tarefas de avaliação com base nas necessidades e interesses dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais personalizado.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Atividades de grupo que requerem colaboração e interação entre os alunos, como projetos em equipe e discussões em grupo.

☐ Raramente ☐ Às Vezes ☐ Sempre

Avaliação de habilidades de comunicação e trabalho em equipe, além do conteúdo do conhecimento, por meio de debates e apresentações.

() Raramente () Às Vezes () Sempre

7. Quais critérios orientam a elaboração de instrumentos de avaliação, como provas e atividades? Por favor, selecione até três alternativas que melhor reflete os seus critérios:
- Alinhamento com os objetivos de aprendizagem:** Os instrumentos de avaliação são projetados para avaliar diretamente os objetivos e habilidades definidas no planejamento.
 - Variedade de habilidades:** Os instrumentos são diversificados para avaliar diferentes tipos de habilidades, como conhecimento, aplicação, análise e síntese.
 - Equilíbrio de dificuldade:** Procuro equilibrar a dificuldade das avaliações para atender às diferentes habilidades dos alunos, evitando que sejam muito fáceis ou muito difíceis.
 - Relevância e contexto:** Os instrumentos são contextualizados e relevantes para situações do mundo real, relacionando-se com a aplicação prática do conteúdo.
 - Feedback eficaz:** A estrutura dos instrumentos permite fornecer feedback detalhado aos alunos, identificando áreas fortes e pontos de melhoria.
 - Preparação para avaliações futuras:** Os instrumentos de avaliação são construídos considerando a preparação dos alunos para avaliações futuras, como exames padronizados.
 - Respeito à diversidade:** Levo em conta a diversidade dos alunos ao elaborar os instrumentos, garantindo que sejam inclusivos e acessíveis a todos.
 - Tenho critérios específicos não listados acima que guiam a elaboração dos instrumentos de avaliação."
8. Como as tecnologias podem impactar positivamente as práticas de avaliação dos professores? Selecione a alternativa que melhor reflete sua opinião:
- Melhorando a eficiência na correção e feedback.
 - Minimizando a necessidade de avaliação presencial.
 - Personalizando o processo de avaliação para os alunos.
 - Facilitando a criação de avaliações mais desafiadoras.
 - Ampliando as opções de avaliação formativa."
9. Em suas práticas de avaliação, utiliza recursos tecnológicos? [] Sim [] Não
(Se sim, especifique uma ferramenta que utiliza e conte-nos um pouco sobre a experiência).

Desafios no processo de avaliação da aprendizagem

Aqui, descreva com total liberdade os desafios que você enxerga no campo da avaliação da aprendizagem no seu cotidiano.

- Quais são os principais desafios encontrados ao avaliar os alunos no contexto escolar contemporâneo?
- Você considera que as políticas educacionais atuais favorecem ou prejudicam a concepção de avaliação da aprendizagem que você adota? Por quê?
- Indique as temáticas que você gostaria de estudar sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar contemporâneo.

Obrigado pela contribuição!